

Escola Superior de Educação João de Deus



Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade
em Domínio Cognitivo e Motor

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NA MULTIDEFICIÊNCIA

Estudo de Caso e Proposta de Formação

Vasco Fernando Castilho Pinheiro

Lisboa, julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade
em Domínio Cognitivo-Motor

Comunicação Alternativa e Aumentativa na Multideficiência

Estudo de Caso e Proposta de Formação

Vasco Fernando Castilho Pinheiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João
de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor sob a orientação do

Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, julho de 2012

Resumo

A escola de inclusão é facilitadora de oportunidades adequadas às capacidades e necessidades de cada aluno. A declaração de Salamanca, datada de 1994, tem como princípio orientador a possibilidade/necessidade de as escolas receberem qualquer criança, independentemente da sua condição física, social, emocional ou intelectual. É sabido que grande parte dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) apresentam graves distúrbios ao nível da comunicação oral, dificultando tanto a interação com os seus pares e professores, como o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão. Nesse sentido, quem pesquisa está preocupado em encontrar e analisar outros recursos que possam ser alternativos e/ou suplementares à fala com o objetivo de possibilitar aos alunos com este tipo de distúrbios e com multideficiência, a inclusão social e escolar. Neste estudo de caso têm-se como objetivos, a melhorar as competências comunicativas com a introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa e, verificar se a introdução do programa melhorou os níveis comunicativos de determinado aluno.

Através da implementação e, adequando os diferentes recursos comunicativos, as atividades irão ser realizadas com os vários técnicos da escola; professora especializada, professora de apoio educativo, terapeuta da fala e em casa com a família. Será importante no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola.

A proposta apresentada assume-se como um documento orientador para um curso de formação especializada, que vise qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: alunos com NEE, multideficiência, distúrbios de comunicação oral, competências comunicativas, comunicação aumentativa e alternativa; inclusão; educação especial.

Abstract

An inclusive school provides adequate opportunities to each student's needs and abilities. The Declaration of Salamanca, dated 1994, aims as a guiding principle the possibility/need for schools to accommodate any child, regardless of their physical, social, emotional or intellectual conditions. It is known that many students with special educational needs present huge communication disorders that difficult oral interaction between teacher - student and teaching and learning. Regarding that, whoever makes a research, is concerned to find and analyse other resources that may be alternative and / or additional to the oral communication with the goal of enabling students with severe disorders and oral communication with multiple disabilities, social inclusion and education. In this study of case our goals were to improve communication skills with the introduction of augmentative and alternative Communication, and verify whether the introduction of the program improved the student's communicative levels.

By implementing and adapting the different communicative resources. Activities will be held with several school technicians, specialized teachers, educational support teacher, speech therapist and at home with family. It will be important to give continuity to the work done in school.

The presented proposal assumes itself as a guiding document for a specialized training course, which aims to qualify for the performance of supporting, monitoring and social-educational integration duties of individuals with special needs.

Keywords: students with SEN, multiple disabilities, oral communication disorders, communication skills, augmentative and alternative communication, inclusion, special education.

Termos Usados

Tendo em vista uma melhor compreensão deste trabalho, serão de seguida operacionalizados alguns termos referentes à temática em estudo.

Criança com multideficiência – “Uma criança com multideficiência apresenta um quadro complexo específico e bastante individualizado resultante de alterações nas funções motoras devido a limitações do sistema ósseo - articular, muscular e/ou nervoso, que limita, de modo variado, as atividades e interações da criança.” (in <http://edif.blogs.sapo.pt/4409.html>)

Docente de Apoio Educativo – Este docente assume-se, ao nível da escola, como um recurso fundamental na organização e gestão dos apoios educativos a serem disponibilizados aos alunos. É da sua responsabilidade a organização de estratégias diferenciadas de apoio educativo existentes nas escolas e, em situações mais complicadas, em apoio direto aos alunos. O apoio direto deve prioritariamente acontecer dentro da sala de aula em articulação com o docente da turma, inserindo-o no grupo/turma, podendo ser complementado fora da sala de aula e fora do tempo letivo.

Educação Especial - As respostas educativas do regime educativo especial pressupõem “...a elaboração de um programa de educação especial, o qual documenta o conjunto de estratégias e atividades que visam o apoio aos alunos e integra obrigatoriamente o projecto educativo e o plano anual de atividades da escola, de acordo com o que está estabelecido para aqueles documentos.” (Correia, 1997)

Educação Especial diz respeito ao ensino da criança com NEE, tendo em conta as suas características, com o fim de maximizar o seu potencial. (*ibidem*).

Inclusão – conceito que pretende “incluir todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser”. (Declaração de Salamanca Da UNESCO, 1994...).

Integração – Conceito que representa a inserção da criança com NEE ou com deficiência junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais.

Meio menos restritivo possível – “...conceito que pede a colocação da criança com NEE num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características...” Correia, 1997: 19), com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada.

Necessidades Educativas Especiais (NEE) - De acordo com os princípios orientadores da organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário “consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de *“deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”*.

Plano/Programa Educativo Individual – consiste num documento elaborado pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) ou equipa substituta e pelos Serviços de Saúde Escolar em que se identifica e caracteriza o aluno que necessita de medidas de regime Educativo Especial.

Programa de Intervenção Individualizado – surge do Plano Educativo Individual e será elaborado pelos elementos da equipa multidisciplinar ligados á prática educativa, nomeadamente o Professor do Ensino Regular, o Professor do Ensino Especial e pelos pais. O P.I.I. deverá conter as seguintes componentes: objetivos (específicos e globais); atividades/materiais; estratégias; avaliação; datas de início e de finalização do programa e os nomes dos responsáveis pela consecução dos objetivos. (Correia, 1997).

Ainda a aplicação do regime e respostas educativas: Capítulo XI Regime educativo especial Secção I Normas gerais Artigo 39.º.

O programa de educação especial deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe a realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) As orientações globais a seguir e a forma de utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis;

c) Identificação das turmas e grupos com currículo adaptado ou unidades especializadas de currículo adaptado;

d) Identificação e caracterização das problemáticas dos alunos e respetivas respostas educativas no âmbito das necessidades educativas especiais.

Consideram-se respostas educativas destinadas a suprir as necessidades educativas especiais das crianças e jovens, entre outras que a escola considere adequadas, as seguintes:

a) Adoção de projeto curricular adaptado;

b) Integração numa unidade especializada com currículo adaptado;

c) Condições especiais de matrícula;

d) Adaptações de materiais e de equipamentos especiais de compensação;

e) Adaptação da classe ou turma às características da criança ou jovem;

f) Apoio sócio-educativo específico, podendo ser facultada, quando necessária, uma bolsa ocupacional que permita o apoio familiar;

g) Currículo específico individual.

Informação retirada do (RGAPA) Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos.

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Termos Usados	6
Índice	9
Introdução	12
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	17
1.1 - Declaração de Salamanca	18
1.2 - Conceito de Multideficiência	20
1.3 - Causas da Multideficiência	21
1.4 - Inclusão e Sua Importância	23
1.5 - Estratégias, Atividades e Recursos na Multideficiência	24
1.5.1 – Planificação da Intervenção	26
1.6 – A Comunicação	29
1.7 – A Linguagem e o seu Desenvolvimento	31
1.7.1 – A Pré-Linguagem	31
1.7.2 – A Primeira Linguagem	34
1.7.3 – A Aquisição da Linguagem	36
1.7.3.1 – A Aquisição do Sistema Fonológico	36
1.7.4 – As Perturbações Existentes na Linguagem	38
1.7.4.1 – Causas Psicológicas	39
1.7.4.2 – Causa Neuropsicológicas	40
1.8 – Introdução da Comunicação Alternativa	40
1.8.1 – A Comunicação Aumentativa e Alternativa	41
1.9 – Os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação	43
1.9.1 – Sistemas de Comunicação Com Ajuda “Aided”	44
1.9.2 – Sistemas de Comunicação Sem Ajuda “Unaided”	46

1.9.3 – Sistema de Símbolo Gráfico BLISS	47
1.9.4 – Sistema de Símbolo Gráfico PIC	49
1.9.5 – Sistema de Símbolo Gráfico SPC	49
1.9.6 – Os Utilizadores dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação	51
1.10 – Grupos Com Necessidades de uma Linguagem Alternativa	52
1.11 – Vantagens e Desvantagens dos Sistemas de CAA, comparativamente com a Comunicação Oral	53
1.12 – A Avaliação de Alunos com NEE	54
 Capítulo 2 – Estudo de Caso	 58
2.1 – Contextualização	59
2.1.1 – Procedimentos Deontológicos	59
2.1.2 – Problemática Específica do Aluno	59
2.1.3 – Caracterização Global do Aluno	60
2.1.4 – Desenvolvimento das Capacidades de Autonomia / Atividades da Vida Diária	60
2.1.5 – Desenvolvimento das Funções Cognitivas, Comunicativas e Linguísticas	61
2.1.6 – Desenvolvimento Social	62
2.2 – Hipótese	62
2.3 – Objetivos do Estudo	63
2.3.1 – Questão da Investigação	63
2.4 – Metodologia da Investigação	63
2.5 – Tipo de Estudo	64
2.6 – Instrumentos de Investigação	64
2.7 – Protocolo de Recolha e Aplicação de Dados	66
2.8 – Perspetivas de Avaliação	67
2.9 – Proposta para um Programa de Intervenção Individual	67
 Capítulo 3 – Proposta de Formação Especializada em Comunicação Alternativa e Aumentativa para a Educação Especial	 70
3.1 – Objetivos da Proposta	72

3.2 – Enquadramento e Fundamentação	73
3.3 – Destinatários / Público-Alvo	74
3.4 – Estrutura do Curso	75
3.5 – Organização Curricular / Plano de Estudos / Módulos	75
3.6 – Corpo Docente	77
3.7 – Avaliação	77

Conclusão	78
------------------------	-----------

Referências Bibliográficas	82
---	-----------

Anexos

Anexo A – Tabela de Avaliação

Anexo B – Projeto Educativo Individual

Anexo C – Relatório Circunstanciado

Anexo D – Informação de Final de Intervenção – Terapia da Fala

Anexo E – Artigos 3º e 4º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril

Anexo F – Artigo 6º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril

Apêndices

Apêndice A – Questionário de Observação e Análise das Competências Comunicativas do Aluno

Apêndice B – Materiais para a Utilização de CAA

Introdução

A problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Com a evolução das sociedades, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças com necessidades educativas especiais têm evoluído de forma semelhante.

A noção de que as crianças e jovens com deficiências deviam ser protegidas, levou a que fossem agrupadas em instituições separadas das estruturas destinadas à sociedade em geral.

Posteriormente, são desenvolvidas estratégias de apoio financeiro às instituições especiais privadas e criadas estruturas oficiais chamadas “*centros médicos terapêuticos*” ou “*escolas especiais*”. Paralelamente às escolas especiais, criam-se classes especiais destinadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ao repetido insucesso escolar.

Presentemente, vivemos na época da Integração/Inclusão, isto é, educação de todos os alunos nas classes regulares. A escola responsabiliza-se por todos os alunos e pela sua adequação às necessidades educativas individuais, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e tomando iniciativas diversas no âmbito de formação de professores.

Assim o conceito de Escola Inclusiva valoriza a ideia de que todos temos um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, incluindo as crianças portadoras de deficiência.

Na verdade, a diversidade de pessoas é sempre sinónimo de enriquecimento, isto é, oferece, a todos os membros da classe, melhores oportunidades de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1992, citados por González, 2003), pois cada pessoa/aluno constrói a sua individualidade através da interação que mantém e assume com o meio circundante (Morgado, 2003).

Laplane (2004) argumenta que acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentaram a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se

constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva não pode ocultar os problemas todos que esta mesma "*educação inclusiva*" impõe.

Pretende-se, através deste trabalho, refletir sobre a possibilidade de intervir para melhorar as competências comunicativas (apêndice A) do aluno Jorge, introduzindo a Comunicação Alternativa e Aumentativa e, assim evitar a "*segregação*" da multideficiência pelo sistema escolar e pela sociedade.

É preciso, sim, que os professores tenham formação para desempenhar a sua profissão, acreditando que todas as crianças podem aprender e podem ser ensinadas e de que educar é muito mais que transmitir conhecimentos.

No âmbito deste projeto é intenção prioritária realizar um trabalho com base nas reais Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma criança com multideficiência e deficit na linguagem.

Tendo em conta que o indivíduo se integra em diferentes contextos (familiares, escolares, sociais), considera-se que se construa com base em princípios que norteiam o seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, importa imputar responsabilidades à sociedade em geral, de forma a desenvolver atitudes positivas face à inclusão da criança com multideficiência e deficit na linguagem. Apesar de irem saindo diplomas legais, o caminho da inclusão plena parece ser longo, mas é minha opinião ser a educação o primeiro e mais importante passo para alcançá-la.

Será pois necessário criar condições de cariz pedagógico para que o desenvolvimento saudável de aptidões e vivências, a um ritmo próprio, facilite à criança com multideficiência e deficit na linguagem, uma relação com o meio (quer na família, quer na sociedade em geral). Caberá então ao Estado iniciar esse grande passo através de apoios financeiros, no sentido de promover a formação contínua aos agentes educativos que trabalham com crianças com NEE sejam estas quais forem, e dar apoio às respetivas famílias.

Daí, a necessidade de ser criada uma relação estreita entre a escola e a família, dados os objetivos e as preocupações sociais serem comuns.

Isto implicará, da parte dos educadores, uma nova noção de educação, uma noção mais abrangente e, ao mesmo tempo, inclusiva, já que o ensino deixa de ser apenas para alguns e passa a ser para todos, como refere (cf. previsto no nº 4, do art.º 23º, do DLR nº 15/2006/A, de 7 de abril). Neste sentido pode ser utilizado como um instrumento que

apoia e suporta a escola regular no esforço que ela desenvolva no sentido de atender adequadamente todos os alunos mesmo aqueles que sejam portadores de uma ou mais deficiências.

Para que tal seja possível, os docentes devem ser capazes de fazer uso de estratégias e métodos diferenciados adaptados a cada caso em especial, aplicando técnicas apropriadas, a longo prazo, com um esforço educativo continuado e de ver implicados psicólogos, professores especializados, fisioterapeutas, fisiatras, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, etc.

Tendo desenvolvido, o autor deste trabalho, a atividade profissional numa escola confrontada com este tipo de necessidades, e numa época em que se torna público o debate de inclusão, tem-se assistido a uma preocupação generalizada de técnicos e professores que aí trabalham em saber como é que poderão ser incluídas no ensino regular as crianças com multideficiência e défice na linguagem.

Apesar de parecer importantíssima a convivência destas crianças com as crianças falantes, no entanto, preocupa-nos também a qualidade de atendimento que estas poderão ter no ensino regular, além de se levantar o problema do aproveitamento de recursos materiais e humanos que as escolas necessitam para desenvolver as atividades decorrentes desta problemática.

No centro de toda esta polémica, colocou-se a possibilidade de realizar este trabalho, porque, através da investigação e desta reflexão mais cuidada, pensa-se poder trazer algum esclarecimento e directrizes, para a prática profissional do autor. A intenção última deste estudo será no sentido de adquirir ideias sistematizadas com mais clareza e rigor para que, de maneira responsável, se possa “*influenciar*” o funcionamento da referida escola, visando melhorar o atendimento das crianças com esta problemática, pois só assim é que se poderá colaborar e intervir da melhor forma no sentido de otimizar o ensino personalizado.

O presente trabalho consta de três capítulos perfeitamente conectados, após a introdução e o resumo: revisão da literatura, estudo de caso e proposta de formação, seguido este último de bibliografia e anexos. A conclusão apresentada assume-se como uma ponderação final que não pretende ser mais do que uma reflexão sobre a situação do caso apresentado, no emergir das interrogações que essa mesma reflexão suscita.

Assim, a estrutura deste trabalho, apresenta-se com várias partes distintas mas complementares entre si.

A primeira parte é de natureza teórica – a fundamentação teórica da problemática específica do aluno/caracterização multideficiência e déficit na linguagem e, descrição dos vários tipos de linguagem, de comunicação, assim como o aspeto positivo da inclusão desses alunos na escola e igualmente nas suas turmas.

Procedeu-se então a uma contínua consulta bibliográfica sobre o tema, proporcionando um conhecimento real dos problemas de desenvolvimento decorrentes desta patologia.

Na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), “*o desenvolvimento da criança é o resultado das interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida*”. Este autor conceptualiza o conceito de contexto de desenvolvimento, em termos de uma hierarquia de sistemas progressivamente mais abrangentes em que a criança é afetada direta ou indiretamente pelos cenários envolventes. Daí considerar-se relevante esta temática pela importância que os diversos contextos assumem e influenciam o desenvolvimento da criança.

Primeiramente, começa-se por clarificar a descrição dos vários tipos de linguagem, de comunicação, de multideficiência, assim como o aspeto positivo da inclusão e sua importância, para seguidamente direccionar o aprofundamento sobre esta temática.

No capítulo dois toma-se conhecimento dos procedimentos metodológicos que orientaram e serviram de suporte à realização desta investigação, onde são mencionados os diversos instrumentos de observação utilizados, o estudo de caso propriamente dito, com toda a sua história compreensiva considerando as áreas de desenvolvimento do aluno.

Em seguida, e tendo em conta uma minuciosa avaliação da criança em todas as suas dimensões, debruçamo-nos sobre a determinação das Necessidades Educativas Especiais do aluno em questão.

Tendo por base a utilização de uma escala de avaliação pré verbal, assim como uma avaliação informal, elabora-se o perfil Intra-Individual do aluno, onde constam as suas limitações e desempenhos que se traduzem em áreas fortes, emergentes e fracas. No mesmo capítulo apresentar-se-á uma proposta de um Programa Educativo Individual, bem como algumas sugestões de planos de intervenção, tendo por base as reais necessidades específicas do aluno, decorrentes da sua patologia. Este programa visa promover o sucesso educativo do aluno em estudo e, verificar se no final do próximo ano letivo houve ganhos com a introdução de instrumentos de trabalho, dentro da Comunicação Alternativa ou Aumentativa.

No terceiro e último capítulo é apresentada uma proposta para um Curso de Formação em Comunicação Alternativa e Aumentativa para a Educação Especial (de acordo com o artigo 3º, ponto 1, alínea a), do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril), passível de ser acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), do Ministério da Educação. Este é o órgão responsável pela acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e pelo acompanhamento do processo de avaliação do sistema de formação contínua, sendo também da sua competência a acreditação dos cursos de formação especializada. Nesta proposta será feita a definição dos objetivos e conteúdos do curso, assim como a carga horária e os respetivos destinatários.

Na elaboração da referida proposta de formação, pretendeu seguir-se as indicações emanadas pelo organismo acima referido, aprovadas pelo Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril e pelo Despacho Conjunto n.º198/99, de 15 de Fevereiro, onde são definidos os perfis de formação na Formação Especializada de Professores. Este despacho releva, no ponto 1 da Área de Formação Especializada de Educação Especial, que é objetivo principal a “*qualificação para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais.*”

A conclusão (reflexão final) pretende fazer uma reflexão crítica sobre a importância do presente estudo e revela-nos as procedências dos dados bem como os entendimentos tidos acerca do que é necessário ter em conta para futuros estudos.

CAPÍTULO 1

Revisão da Literatura

1.1 - Declaração de Salamanca

A educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos e já desde a década de 70 estas crianças passaram a ser integradas nas Escolas Regulares, sendo que só na década de 90 se pôde falar realmente da inclusão propriamente dita (ou seja, crianças com NEE incluídas nas classes regulares). Com a Declaração de Salamanca (1994, art.º 7º), surge o conceito de Escola Inclusiva que preconizava onde, sempre que possível, todos os alunos pudessem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentassem.

Assim, o conceito de Escola Inclusiva valoriza a ideia de que todos, incluindo as crianças portadoras de deficiência, têm um contributo positivo para oferecer à escola e à sociedade.

Na verdade, a diversidade de pessoas é sempre sinónimo de enriquecimento, isto é, oferece, a todos os membros da classe, melhores oportunidades de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1992, citados por González, 2003), pois cada pessoa/aluno constrói a sua individualidade através da interação que mantém e assume com o meio circundante (Morgado, 2003).

A partir da inserção dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, o sistema educativo começou a ter uma população mais heterogénea, pelo que foi necessário que as escolas possuíssem recursos (infraestruturas adequadas, professores especializados e outros técnicos) que permitissem um sistema de apoio adequado a estas crianças (Rebelo, Simões, Fonseca & Ferreira, 1995); *“Todas as crianças com NEE têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas”* (Nielsen, 1999, p. 15). Para Correia (1997, citado por Correia, 2004, p. 373), os alunos com NEE *“podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”*.

De acordo com Jiménez (1997), os alunos dispõem de duas modalidades de apoio:

1) Sala de apoio, onde o aluno é integrado na classe regular e é atendido/apoiado/acompanhado nesta mesma classe, na classe de apoio ou ocasionalmente;

2) Apoio na classe regular, sendo que nesta modalidade o aluno nunca se ausenta da classe regular para receber o apoio.

Porém, o uso alargado da primeira estratégia referida foi contestado na década de oitenta, pois considerava-se que produzia efeitos negativos ao nível da auto-imagem dos alunos e que representava um empobrecimento da estimulação e da interação com os colegas, uma limitação das oportunidades educativas e um currículo mais restrito.

Perante todos estes fatores, passou a preconizar-se que o atendimento aos alunos com NEE deveria ser feito na própria classe regular, algo refutado por Florian (1998, citada por Marvin, 1998, p. 192) que afirmava que *“as condições ambientais das turmas do ensino regular podem nem sempre ser adequadas a todos os alunos em todas as ocasiões e, por isso, há que examinar o lugar que ocupa o ensino individual na prática inclusiva”*. Assim, só um esforço conjunto entre os profissionais responsáveis, assente numa cultura colaborativa, permitirá alcançar o sucesso do apoio em contexto de sala de aula.

É aqui que se centra o papel do professor licenciado em Educação, cujos deveres profissionais se prendem:

“Ao nível da formação, realização, bem-estar e segurança dos alunos, da colaboração activa com todos os intervenientes no processo educativo, seja na organização e acompanhamento das actividades prosseguidas no estabelecimento (...), da identificação de situações problemáticas ou de necessidade de intervenção” (Almeida, Xavier & Cardoso, 2001, p. 218).

De entre as funções que lhe são inerentes destaca-se o seu contributo *“na organização e promoção de acções de avaliação e apoio aos alunos com necessidades educativas especiais”* (Portaria nº63/2001, citada por Almeida, Xavier & Cardoso, 2001, p. 219), nomeadamente, no *“...tratamento/intervenção (inclusive diagnóstico) de crianças e jovens com problemas/distúrbios de aprendizagem”* e com deficiências sensoriais e/ou físicas, entre outras. (Rebelo, 1998).

Está aqui bem patente a necessidade de formação dos profissionais do ensino, tal como afirma Florian (1998, p. 45)

“Um professor sem formação apropriada, por muito aberto e bem-intencionado que seja, não conseguirá dar a educação apropriada a alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educativas especiais se não tiver o apoio dos colegas mais experientes”.

Também Rose defendia que (1998, p. 62), os professores que estivessem a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas deviam ter um papel proativo na pesquisa de metodologias práticas que se centrassem nas necessidades dos alunos.

As respostas adequadas às necessidades específicas de cada criança com dificuldades, devem ser encontradas através da mobilização de saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existirem, assumindo o dever de solidariedade coletivo e garantindo às crianças diferentes o direito ao futuro.

Rose colocava os professores em dois pólos opostos: o da inclusão - professores que trabalham para desenvolver um currículo que corresponda às necessidades de todos os alunos; e o da exclusão - aqueles que tentam ajustar os alunos às estruturas existentes. (Rose, 1998, p. 63).

1.2 - Conceito de multideficiência

A definição do conceito de “*multideficiência*” não tem sido consensual e tem apresentado muitas alterações, variando conforme os pontos de vista de cada autor e a cultura de cada país.

As necessidades específicas, as acentuadas limitações a vários níveis e o facto de as crianças com multideficiência requererem um apoio constante/permanente é o que une transversalmente as diversas definições.

Um dos termos que não se encontra incluído nesta definição é, por exemplo, o da surdo-cegueira e muitas definições sublinham apenas as dificuldades a nível cognitivo e comunicativo.

Contreras e Valencia (1997) defendem que a multideficiência engloba “*um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial*”.

Considerando que se trata de mais do que a mera combinação ou associação, Nunes (2001) argumenta que a multideficiência se constitui como um grupo de deficiências muito heterogéneo entre si, mas que apresentam características específicas/particulares. O autor considera que é mais do que a simples combinação de duas ou mais acentuadas limitações uma vez que a interação estabelecida entre estas, influencia o desenvolvimento da criança, que carece de um ensino especializado (pois necessitam de aprendizagens

singulares e excepcionais), assim como o modo como funciona nos diferentes ambientes e a forma como aprende.

Amaral e Nunes (2008) acreditavam que as crianças com multideficiência viam dificultado o acesso ao mundo, reduzindo-se significativamente a procura de informação e sendo afetadas as capacidades de aprendizagem e de solução de problemas, como consequência das dificuldades muito específicas resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de fatores ambientais.

1.3 - Causas da multideficiência

A multideficiência pode ser perspectivada como uma deficiência ao nível do desenvolvimento da comunicação, da sociabilização e da aprendizagem, que origina vários graus de incapacidade, a partir dos quais se poderão avaliar as necessidades educacionais dessas pessoas. Sendo um aspeto que poderá constituir um obstáculo ao indivíduo na interação com o meio, reduzindo também, portanto, as possibilidades de maturação espontânea e de apropriação de conceitos basilares na sociedade, a multideficiência poderá afetar todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo.

Para se sinalizar uma criança multideficiente é necessário emitir-se um diagnóstico, que é muitas vezes complicado, visto que existem vários enquadramentos possíveis:

- Pessoas portadoras de deficiência mental profunda, embora apresentem outros défices associados;
- Indivíduos que demonstram um comportamento adaptativo, parecido ao de um indivíduo com deficiência mental profunda, embora a causa da sua deficiência seja relacionada não à deficiência mental, mas a outras deficiências associadas;
- Indivíduos que podem ser perspectivados como deficientes mentais profundos, mas que podem ter como causa principal do seu nível de *performance* em provas de inteligência ou comportamento adaptativo, uma psicose ou autismo;

Porém, após vários estudos realizados, a causa mais frequente da multideficiência é a Paralisia Cerebral, a qual prejudica a postura e a mobilidade do indivíduo. Todavia, para além desta, existem outros fatores a ter em conta, já que os problemas diagnosticados se

relacionam com o momento de ocorrência do problema, os agentes que afetam e a forma como atuam. Para melhor clarificar esta ideia, observe-se o seguinte quadro:

Multideficiência: causas e efeitos

Quadro 1 – Adaptado de Kirk e Gallagher (1991:416) – Educação da criança excecional, *cit. in* Jesus.

Momento de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Forma como atua	Resultado típico
Conceção	Translocação de pares de cromossomas no nascimento	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes fatais.	Certos reagrupamentos dos cromossomas podem levar à Síndrome de Down e à Deficiência Mental
	Erros congénitos do metabolismo como a fenilcetonúria (lesão no cérebro da criança com graves sequelas neurológicas e mentais)	Incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos; Danos no desenvolvimento fetal;	Resulta em deficiência grave ou outras complicações; pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
Pré-natal	Medicamentos como talidomida (medicamento usado como sedativo)	Medicamento usado como sedativo para a mãe que pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião.	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvidos, membros superiores e inferiores e outras.
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigénio ao feto durante o processo de nascimento).	A falta prolongada de oxigénio pode causar destruição irreversível de células cerebrais.	Criança com Paralisia Cerebral que pode ou não ter Deficiência Mental e outras anomalias que afectam a visão e a audição.
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche, entre outras) podem levar à inflamação e destruição das células do cérebro.	Pode levar a uma variedade de problemas, com uma falta de tensão e a Hiperatividade; causa Epilepsia, Deficiência Mental e problemas de comportamento.

1.4 - Inclusão e sua Importância

O maior desafio, para os profissionais que com os alunos com NEE trabalham, é o teste à capacidade de dar resposta à diversidade das dificuldades manifestadas, independentemente das condições à partida uma vez que as necessidades de inclusão destes alunos ultrapassam a da mera inclusão escolar e projeta-se a todos os contextos do quotidiano. O ensino de um aluno com multideficiência grave requer alterações e acomodações específicas ao nível do currículo e do tipo de apoio a prestar, tendo como objetivo garantir que a sua presença na escola tenha em vista o cumprimento de objetivos individualmente adaptados e que o seu sucesso seja avaliado em função destes. Isto vai ao encontro do que se passa com outros tipos de deficiência, onde o desempenho em sala de aula pode ser bem sucedido, desde que encontradas as adaptações e os apoios necessários.

A escola representa apenas um dos vários ambientes onde os alunos com multideficiência necessitam de ser inseridos sendo a inclusão, no caso destes, um processo de aprendizagem de vida.

Da necessidade de alargar e incluir, para além do espaço da sala de aula, todos os ambientes onde o aluno com multideficiência interage, surge-nos a premente redefinição do conceito de inclusão quando se fala desta população.

No Decreto-Lei n.º 3/2008 é referido que a educação desta população escolar pode processar-se em unidades de apoio especializadas, constituindo estas “*uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escola*” (Crespo et al, 2008, p. 113) apontando-se também como uma das suas finalidades o “*proceder às adequações curriculares necessárias*” (Ibid.). As “*Adequações Curriculares Individuais*” devem ter por base o currículo comum, com vista à aquisição das competências terminais de ciclo ou das competências essenciais das disciplinas.

Por outro lado, na medida educativa “*Currículo Específico Individual*” artigo 21.º do Decreto-Lei em análise pressupõem-se “*alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem*” (Ibid., p. 110).

Wolfe e Hall (2003) defendem que a inclusão depende, em parte, de dois aspetos: o tipo de atividade que se desenvolve em contexto escolar e o tipo de objetivos definidos no programa educativo individual. Assim sendo, e para além da dimensão da sua inclusão

social, considera-se essencial garantir o ensino não descuide os conteúdos específicos de que estes alunos necessitam.

É notória a necessidade de os alunos com multideficiência serem envolvidos em atividades funcionais, exigindo-se assim da educação a criação de oportunidades de apropriação dos conteúdos funcionais que decorram de experiências vividas em situações naturais. Para diminuir algumas das barreiras que se colocam à aprendizagem e ao desenvolvimento é, assim, inevitável adequar o currículo do aluno para que este responda às necessidades apontadas.

1.5 - Estratégias, atividades e recursos na multideficiência

Segundo Mastropieri e Scruggs (1994)¹, o professor de apoio à criança ou jovem deficiente pode promover diversas estratégias, tais como a aproximação do aluno ao quadro e ao docente, colocando-o na primeira fila e assim obtendo uma melhor supervisão do mesmo. O professor deve ainda reforçar positivamente a participação desse jovem, motivando-o também através de actividades lúdicas e experiências multissensoriais. Para isso, poderá recorrer às novas tecnologias multimédia. O tempo e os instrumentos de avaliação desses alunos devem ser equacionados e adaptados ao aluno, sendo também de extrema importância respeitar o seu ritmo de aprendizagem, o que poderá levar a alterações na planificação das aulas.

O ensino do jovem com multideficiência deve ser, logo, diferenciado, sendo fulcral o apoio individualizado. Por vezes, poderão ser necessários intervalos em cada aula, repetições da matéria dada e diversificação das metodologias de ensino.

Ainda sobre o jovem com deficiência, Nielsen (1989) e Speck (1978) *cit in* Bautiste (1997) referem a importância de se estabelecer objetivos concretos e passíveis de serem alcançados pelo aluno. As atividades devem ser divididas em pequenas tarefas fáceis para o aluno acompanhar e resolver. As instruções devem ser bem explicadas e repetidas várias vezes até que o aluno consiga visualizar o que tem de fazer. Estes autores reiteram a importância do ensino individualizado e defendem a utilização de exemplos concretos

¹ *Apud* Costa, J. C. (2011). Módulo de Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Físico-Motoras. Curso de Pós-graduação em Educação Especial, Aveiro: ISCIA.

para se poder explicar conceitos mais abstratos. Sendo assim, as tarefas deverão, consequentemente, estar relacionadas com o quotidiano do aluno, tendo em vista a sua integração socioprofissional na comunidade. Cada aluno deve ser instruído e acompanhado de modo a privilegiar-se as suas potencialidades e minorar as suas dificuldades. Finalmente, é também seminal ensinar competências sociais e afectivas.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja otimizado, deverá haver sensibilização e formação na comunidade educativa para que todos colaborem para o desenvolvimento do aluno e para a sua integração social e sucesso. O corpo docente deverá saber avaliar o aluno de acordo com a *Classificação Internacional de Funcionalidade*, podendo utilizar uma *checklist* que foi preparada em função deste documento.²

Após uma avaliação compreensiva das capacidades e incapacidades do aluno, poderá melhor trabalhar-se para alcançar os objetivos pretendidos.

Seguidamente, importa desenvolver um plano de ação adaptado ao aluno, na elaboração do qual deverão participar não só o psicólogo, professor de educação especial e docentes da turma, mas também os pais e até mesmo instituições da comunidade, que poderão, por exemplo, ceder estágios profissionais específicos para o aluno, de acordo com as suas limitações e apetências.

A lei n.º 46/86, reforçada pelo decreto-lei n.º 3/2008, vem defender as especificidades destes alunos, permitindo e aconselhando adaptações nos currículos, com o objetivo de permitir ao aluno adquirir as competências pretendidas no seu próprio ritmo e de forma adaptada.

De acordo com (Gomes *et al.*, 2007), é fulcral proporcionar condições nas escolas para que os discentes com necessidades educativas especiais consigam, ainda que de uma forma adaptada, adquirir as competências que lhes permitam uma melhor integração social.

O artigo 3º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, preconiza ainda que os pais e encarregados de educação devem participar ativamente no processo educacional dos educandos, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que diga respeito à

² Vide Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. pp. 38-42 in www.scribd.com.

educação especial a prestar ao seu filho, devendo, portanto aceder a toda a informação constante do processo educativo.

1.5.1 - Planificação da intervenção

Ser capaz de responder à variedade das necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas situações, estabelece um gigantesco desafio para os profissionais, nomeadamente no caso da multideficiência.

A inserção das crianças com multideficiência exige mudanças e adaptações especiais ao nível do currículo e também o tipo de apoio a prestar.

As atividades planeadas para estas crianças, têm de ser organizadas em torno de atividades da vida real e que garantam o acesso ao significado, desenvolvimento significativo, desenvolvimento de conceitos e o envolvimento progressivo em ambientes variados.

Seguidamente são enumeradas algumas estratégias que poderão levar à socialização da criança com esta deficiência:

- Auxiliar, o contato com diferentes alunos, expandindo o convívio entre os mesmos na sala de aula, no recreio, no bar, no ginásio...;
- Visitar outras escolas onde se proporcione o contato com diferentes pares;
- Deixar o aluno explorar objetos, alimentos e pessoas;
- Preparar atividades que expandam o contato e o convívio;
- Integrar os alunos multideficientes nas saídas ao exterior, sobretudo, visitas de estudo, visitas de carácter recreativo ou cultural;
- Envolver encarregados de educação e as famílias no processo convidando-os a preparar actividades, cooperar no processo ensino-aprendizagem do aluno, colaborar nas deslocações, auxiliar na organização de atividades;

- Servir-se dos meios de comunicação pessoal para desenvolver a socialização, através da internet, telefone, correios.

No que diz respeito à comunicação julgam-se pertinentes algumas destas estratégias:

- Reconhecer as pessoas com quem comunica através do nome, de um gesto ou de um objecto de referência. Apresentar as crianças umas às outras, colocar questões ao grupo sobre presenças e ausências, determinar uma rotina clara e com consequências das ações, dizer o nome da criança para obter a sua atenção;

- Desenvolver atividades diferenciadas que propiciem a informação e promovam a necessidade de comunicar – diversificando os espaços, as atividades, falar de temas de acordo com os seus interesses;

- Responder de forma positiva a todas as formas e tentativas de comunicação – estimular, dar pistas;

- Facultar informação verbal acerca da atividade que a criança executa, empregando sempre a fala em conjugação com as outras formas de comunicação.

Para que a criança possa aumentar a sua autonomia, os seus ambientes devem ser diversificados para a realização das tarefas. Assim deve:

- Executar as atividades de higiene sozinho, como por exemplo, lavar a cara, as mãos, tomar banho, lavar os dentes e comer;

- Deslocar-se com pouca ajuda em sítios da sua rotina diária.

- Reconhecer os espaços onde se desloca e move, bem como, as pessoas que neles se inserem, escola, casam e comunidade.

Relativamente as estratégias a adotar para estimular o desenvolvimento sensorial, o meio onde a criança se move deve ser:

- Um ambiente orientado e pouco confuso, onde o aluno possa aprender, praticar e concentrar-se nas atividades propostas;

- Utilizar texturas secas, húmidas e molhadas;

- Exercitar a motricidade fina, usando as mãos como instrumento de exploração e experimentação, explorando objetos e materiais em conjunto com a criança (mostrando como se manipula, utiliza e se exploram os objetos);

- Estimular/ensinar a criança a aproximar-se e a tocar nos outros.

No que à motricidade diz respeito, com os alunos com multideficiência devem:

- Aproveitar-se de objetos, equipamentos e materiais para o trabalho de habilidades motoras, como, puxar, apanhar, largar objetos;

- Dinamizar atividades que desenvolvam a consciência do próprio corpo, a lateralidade, a coordenação geral, o equilíbrio, organização do esquema corporal e a organização espacial;

- Planificar as tarefas levando em consideração as potencialidades e as dificuldades do aluno, realizando as adaptações necessárias, bem como as progressões pedagógicas.

Para o desenvolvimento da cognição destas crianças é conveniente:

- Utilizar o jogo como instrumento de desenvolvimento da cognição: esconder objetos para ensinar à criança que estes não se “evaporam”/não desaparecem; despejar o conteúdo de uma caixa para aprendizagem da relação causa-efeito; empilharem-se peças para aprender a relacionar tamanho e forma.

- Realizar atividades com uma sequência de princípio, meio e fim clara e onde ambos (aluno e professor/educador) possam realizá-los em conjunto;

- Colocar os materiais e objetos em locais próprios, desenvolvendo a orientação e a consistência ambiental.

1.6 - A Comunicação

A comunicação é uma das necessidades do ser humano. Etimologicamente, segundo o dicionário de Latim Português (1993) comunicar vem do verbo latim *communicare* e significa falar, conversar, comunicar.

Toda a comunicação implica transmitir e receber mensagens, através de processos e métodos convencionais: linguagem falada e escrita, signos e símbolos e elementos sonoros ou visuais. Na verdade, nunca o ser humano teve tantas possibilidades de comunicação como hoje. Vivemos no século das comunicações. O cidadão comum passou, de uma época em que as comunicações permaneciam circunscritas ao grupo social, para de repente atingirem a dimensão mundial.

A comunicação desempenha em cada processo funções diferentes, apesar de estar presente em todas as relações sociais.

Segundo Schramm *“quando nós comunicamos, tratamos de estabelecer uma comunidade, isto é, tratamos de compartilhar uma informação, uma ideia ou uma atitude”* (cit. in Maletzke, 1965).

Baragli, define o acto de comunicação como uma *“faculdade de tornar comum aos outros, não somente as coisas externas a ele mas também ele próprio e suas acções mais íntimas de consciência – ideias, vontades, estados d’alma.”* (Baragli, 1965).

Sérgio Velozo (1969) vincula à comunicação a ideia de participação. No seu entender, *“participar é justamente, o usufruto da condição de ser parte de um todo. Quem está isolado, não pode fazer parte, não participa. Comunicar é fazer participar, é trazer para a comunidade, o que dela está isolado.”* Luiz Beltrão (1968) situa a comunicação entre os seres vivos como necessidade, não só para sobreviver, mas também, à perpetuação da espécie.

O Ser humano procura comunicar intensamente porque *“aspira modificar o curso da sua própria existência e participar, activamente, da própria evolução biológica e cultural levando, a informação obtida, ao conhecimento do outro, numa atitude objetiva e reflexiva.”*

A comunicação humana serve-se de vários canais para transmitir as suas mensagens, resultando um sistema de comunicação verbal e não verbal.

Da comunicação verbal faz parte o discurso oral ou escrito constituído por palavras e frases. Da comunicação não-verbal fazem parte a entoação, o ritmo, as pausas que dão

significado à mensagem; a para linguística, que inclui comportamentos vocais diferenciados como a pausa; a cinestesia ou traços paraverbais que compreendem os movimentos da face, da cabeça ou de todo o corpo e o aspeto físico que transmite mensagens.

No desenvolvimento filogénico ou no ontogénico, a comunicação não verbal, antecede, modela e codifica a comunicação verbal.

Se nos debruçarmos sobre o nosso desenvolvimento filogénico, vemos que o Ser humano aprendeu a exteriorizar os seus desejos e necessidades, até mesmo as suas ideias, tendo aos poucos estabelecido um sistema de comunicação cada vez mais elaborado a partir do seu próprio corpo.

Apesar de a comunicação também estar presente nos animais, o Ser humano diferencia-se destes por ter conseguido criar um sistema de comunicação progressivo e aberto, isto é, cada vez mais complexo e estruturado.

A comunicação do ser humano define-se como sendo a mais completa e a mais especializada, tendo em atenção que a linguagem humana atinge cumes de perfeição e criatividade únicas para a comunicação mais alargada e mais complexa.

A nível ontogénico, a capacidade de comunicar está presente entre os homens desde muito cedo, depois do primeiro ano de vida começam a ser utilizados signos verbais pelo bebé.

Depois do nascimento do bebé, surge a sua capacidade inata para a comunicação. Segundo Valmaseda (cit. in Coll, Palacios & Marchesi, 1995) os bebés reagem a padrões visuais e auditivos. Ao mesmo tempo que o bebé reage a estes padrões auditivos e visuais, o adulto estabelece diálogos com estas ações do bebé. Estes diálogos embora muito primitivos são caracterizados por contactos oculares e por sorrisos.

Assim, vemos que a comunicação está presente mesmo antes de os bebés saberem falar e que este facto tem uma enorme importância para o seu desenvolvimento.

1.7 - A Linguagem e o seu Desenvolvimento

O desenvolvimento e aquisição da linguagem na criança ocorrem num contexto socio relacional em que, desde o nascimento a criança convive num universo linguístico que lhe permitem várias trocas de comunicação.

As pessoas que mais influenciam o seu desenvolvimento são aquelas que lhe estão mais próximas e que asseguram as suas necessidades. O bebé não percebe o sentido de cada palavra que ouve, mas é sensível aos sons que ouve, à entoação e ao ritmo à sua volta.

1.7.1 - A Pré-Linguagem

A vinda ao mundo de todas as crianças é acompanhada por um grito reflexo automático do início da respiração aérea que sucede às trocas de oxigénio no meio intra-uterino, ou manifestação de uma primeira obscura descoberta da realidade; as interpretações propostas não são inconciliáveis. (Bouton, 1977, pág. 119).

Durante semanas, os gemidos das crianças são, de acordo com os pais, uma forma de meio de comunicação rudimentar entre eles próprios e o seu descendente. É evidente que os gritos da criança parecem frequentemente associados a estádios fisiológicos de desconforto, senão de mal-estar, como a fome, a cólica ou as irritações cutâneas produzidas pela acidez das urinas. Mas, neste momento, é difícil pronunciarmo-nos sobre a sua intencionalidade. São mais ou menos um reflexo associado ao próprio estado desagradável.

O grito desempenha um papel fisiológico importante e incontestável: a criança aprende a coordenar a respiração em função da sua intensidade e duração. É um facto que alguns recém-nascidos se arriscam a sufocar, gritando, e aprendem assim à sua custa a controlar a intensidade da voz em função do fôlego. A este respeito, pode-se admitir que, do ponto de vista fisiológico, o grito desempenha um papel evidente na formação das coordenações sensoriomotoras que precedem qualquer tentativa da linguagem articulada. Mas a atitude do meio orienta muito cedo a criança para a descoberta de um uso particular

desta atividade espontânea e primitivamente de natureza puramente fisiológica. Os gritos/choro tornam-se expressão voluntária de um protesto.

Deixam de ser associados a um estado de perturbação fisiológica para se tornarem uma resposta aos ataques do mundo exterior.

Segundo Bouton (1977) o grito da criança não é, à primeira, um meio de comunicação, uma linguagem. Transforma-se nisso pela intervenção do ambiente que o toma como sinal das necessidades da criança. A criança nota então o efeito produzido pelos gritos, e grita para produzir esse mesmo efeito, por vezes de maneira tirânica, como sabemos pela observação.

Assim, a diferenciação precoce dos gritos mostra que estes, apesar da sua origem puramente orgânica, adquirem rapidamente, em certas situações, um valor específico de sinal, de que a criança se servirá cada vez mais frequente de uma maneira intencional à medida que desperta. A este respeito é difícil não ver no grito um primeiro meio de descoberta de uma função simbólica elementar: “*eu grito*” é igual a “*eu protesto*”, e protesto para obter o que quero.

Ao grito de desespero da criança que fica sozinha sucede o riso quando se encontra de novo nos braços do pai ou da mãe, que acabou por ceder. Muito mais tardiamente, o comportamento da criança que atira os brinquedos e que grita zangando-se para que lhos apanhem mostra que utilização, de valor altamente simbólico, pode adquirir finalmente o grito.

A intercomunicação entre a criança e o adulto encontra além disso outros suportes mais específicos, sobretudo na relação mãe / criança e particularmente no momento da nutrição. Segundo o mesmo autor (Bouton, 1977, pág. 121) é no quadro desta relação particular que convém situar os primeiros elementos da elaboração da linguagem. Qualquer observador pode notar que a criança, por antecipação, antes de ser alimentada, emite ruídos de sucção.

Chupa o ar e, mais tarde, o seu polegar na ausência do seio materno ou da chucha. É esse o primeiro ruído emitido pela criança, de uma maneira aparentemente voluntária. Como refere Bouton (1977) esse ruído pode interpretar-se de duas maneiras:

- É como que um substituto do seio materno ausente ou do objecto (a chucha, o biberão), que o substitui;
- Exprime uma ausência, uma privação, uma espécie de nostalgia.

A atividade de sucção é provavelmente o prelúdio necessário a uma outra atividade sonora do bebê no repouso, a qual se designa pelo nome de lalação ou de balbuceio (Bouton, 1977). Esta atividade aparece progressivamente, por vezes a partir da idade de um mês, à medida que a criança adquire maior coordenação da respiração, dos movimentos da boca, o que pressupõe a participação voluntária de uma organização cada vez mais hábil dos mecanismos de produção do sistema nervoso central.

Neste comportamento, os sons emitidos pelo bebê aparecem como respostas não especializadas, não específicas a estímulos igualmente não específicos, viscerais, somáticos, assim como visuais e acústicos. Estes sons são principalmente vocálicos, indiferenciados e mais ou menos articulados. Como uma imitação global, a criança responde à fala do adulto com uma espécie de melopeia vocálica que tem uma linha melódica relativamente homogênea, contínua. Como refere (Bouton, 1977) o fenómeno da ecolália traduz a presença de um substrato sensoriomotor já funcional, senão completamente amadurecido.

Lalação, ecolália não têm, evidentemente, um estatuto de linguagem para a criança, na medida em que esta atividade não demonstra nenhuma ligação, ainda que temporária e acidental, entre o som e o sentido.

Estas atividades anteriores à linguagem favorecem, contudo, o relativo domínio de uma coordenação e de uma produção voluntária de grupos já complexos, consoante - vogal e vogal - consoante.

A criança, no auge no período do balbuceio, é capaz de produzir, de uma maneira puramente aleatória, todos os sons imagináveis. Aos poucos e poucos, o leque dos sons produzidos vai-se reduzindo, enquanto a sua emissão se torna cada vez mais intencional. (Bouton, 1977)

Esta evolução anuncia que a criança já não procura reproduzir sons pelo simples prazer auditivo que encontra nisso, ao acaso das emissões sonoras que realiza, mas que se esforça daí em diante por imitar o que apercebe no discurso dos que o rodeiam. Todavia, no estágio da evolução de que falamos aqui, muitos sons da língua dos adultos, anteriormente reproduzidos ao acaso, desaparecerem igualmente do balbuceio para dar lugar a apenas algumas emissões vocálicas e consonânticas fundamentais. A criança ultrapassou geralmente o primeiro ano chegando a ter mesmo, por vezes, 15 ou 18 meses (Bouton, 1977). A sua abertura ao mundo é demonstrada pelo seu comportamento geral. Está prestes a chegar à segunda etapa da sua viagem com destino à primeira linguagem.

1.7.2 - A Primeira Linguagem

Tudo o que antecede supõe evidentemente uma intervenção contínua do meio em que a criança vive. O pai e ainda mais a mãe falam-lhe como se não duvidassem que a criança, nascida para falar, se integra desde o nascimento num universo do discurso no qual deve participar cada vez mais ativamente, de acordo com as etapas da sua maturação.

O contributo dos pais torna-se tanto mais eficaz quando a mãe muito especialmente, parece ajustar o seu discurso à capacidade da recepção da criança. Pelo som da voz, pelas construções frequentemente muito simplificadas que utiliza, a mãe parece mostrar que sabe por instinto que o discurso do adulto não passa tal e qual para a criança que, de fato, se mostra mais sensível a esta produção sonora que a uma outra. Assim, um bebé de 8 meses e meio, antes de saber reagir ao seu nome um pouco complexo, reage muito bem à audição do modelo simplificado. São alguns destes enunciados simplificados que fornecem à criança o material sonoro com o qual vai construir as suas primeiras palavras da linguagem articulada. Essas emissões voluntárias e intencionalmente significantes não se realizam bruscamente. Parecem precedidas, em muitas crianças, por um período mais ou menos longo, durante o qual a compreensão crescente da linguagem dos pais, irmãos ou irmãs.

Segundo Bouton (1977) seria ao longo deste período de mutismo que a criança perderia praticamente a sua aptidão para produzir qualquer som, a fim de, em seguida, concentrar progressivamente os seus esforços na produção de certos grupos de sons que constituem então grupos fonemáticos, isto é, unidades sobre cujas oposições se pode construir um sentido.

Na maior parte das vezes, contudo, as crianças passam impercetivelmente de um ao outro dos dois estádios, de modo que a aquisição do vocabulário da primeira linguagem se faz paralelamente ao desaparecimento dos elementos pré - linguísticos estranhos ao sistema fonológico da língua modelo e referencial do adulto.

Um fato permanece: a compreensão passiva precede a expressão ativa. Isto parece aqui particularmente verdadeiro, devido ao reconhecimento das unidades fonológicas, cujas diferenças, devem ser notadas e reconhecidas antes de se tornarem efetivas na produção do discurso.

É a descoberta desta discriminação e a aquisição do seu uso que permitem à criança estabelecer uma relação constante entre o som e o sentido e captar ela própria, antes de a reutilizar, uma oposição como a que diferencia “*papá*” e “*mamã*”.

As primeiras tentativas deste género podem aparecer no balbuceio da criança, no estágio pré - linguístico, portanto, muito antes do que se convencionou chamar as primeiras palavras, que marcaram o acesso à primeira linguagem. Mas essas tentativas são então aleatórias e esboçam a aquisição, anterior à primeira linguagem, da própria noção de comunicação. A repetição regular de tais tentativas, a sua implantação definitiva nos comportamentos sociais do bebé é provavelmente permitida por um desenvolvimento paralelo da faculdade de representação de que a linguagem, segundo Piaget, é apenas uma das manifestações.

Piaget (1989) mostra que, neste estágio do desenvolvimento geral, a criança alarga o seu campo de ação tanto no tempo, como no espaço. Pode, por exemplo, encontrar um objecto desaparecido. Há um certo lapso de tempo do seu campo de visão, porque pode representar as suas possíveis localizações sucessivas. É, sem dúvida, esta faculdade de representação que lhe permite, pela associação repetida de uma experiência recetiva ou situacional com a sua tradução verbal, a restituição posterior de um conhecimento – recordação a partir da produção verbal correspondente, ou inversamente.

Assim, o enunciado verbal é aceite como representando a ação, como uma brincadeira uma pedra pode representar um carro ou um barco, ou um bolo.

As primeiras unidades dotadas de sentido que são utilizadas pela criança, no início deste estágio da primeira linguagem, diferenciam-se por traços oposicionais de rendimento pobre, devido ao seu número limitado, mas fáceis de explorar.

Estas unidades são de início, muito frequentemente, embora nem sempre, monossílabos. O estágio da palavra – sílaba confunde por algum tempo as unidades fonológicas e lexicais de que a criança dispõe.

Aos 12 meses uma criança pode ter adquirido de 5 a 10 palavras a que atribui um sentido pouco preciso, mas sempre global, em função da situação. Unidades complexas, alógenas ao seu próprio sistema fonológico, mas que se lhe impõe pela repetição no discurso do adulto e pela sua força de impregnação situacional, integram-se no discurso da criança.

Com cerca de 2 anos, o vocabulário da primeira linguagem pode atingir 200 palavras. Constatam-se grandes diferenças na idade das aquisições e na rapidez, assim

como no aumento numérico, mas a ordem é sensivelmente a mesma e as etapas da palavra silábica, depois dissilábica, são muito regularmente atestadas por todos os observadores.

Ao longo da etapa da primeira linguagem os enunciados tornam-se cada vez mais próximos dos da língua do adulto.

São os modelos melódicos e de entonação que constituem as primeiras verdadeiras estruturas linguísticas adquiridas pela criança e com as quais joga com todo o vocabulário de que dispõe. (Bouton, 1977, pág. 135)

O período da primeira linguagem prolonga-se por alguns meses, constando-se o aparecimento progressivo de frases estereotipadas que são decalcadas da língua do adulto.

1.7.3 - A Aquisição da Linguagem

As crianças, durante o primeiro ano de vida, desenvolvem as suas competências de discriminação auditiva e de produção de sons. Aprendem as regras que regem a comunicação e a expressão.

Ao dominarem a comunicação verbal, as crianças adquirem competências ligadas à forma, ao conteúdo e ao uso da linguagem.

1.7.3.1 - A Aquisição do Sistema Fonológico

Relativamente ao momento exacto em que o bebé começa a adquirir linguagem, Richelle (1976) defende que este se pode definir por referência à primeira vocalização, à primeira demonstração de um acto referencial, ou por referência ao primeiro vocábulo produzido e à primeira compreensão dos enunciados ouvidos.

Estabelece-se como início da aquisição da linguagem, o momento em que a criança tendo entrado no "*processo de diferenciação de atividade fonatória*", no qual ela tenha adquirido as bases fonética e fonológica necessárias, com as quais formará os fonemas que constituem a sua língua materna.

Constatou-se, desde há muito, que os fonemas são adquiridos por seleção e diferenciação de uma actividade vocal espontânea. (Richelle, 1976).

Segundo Lenneberg (1972, cit. in Richelle, 1976), há dois tipos de atividade vocal, diferentes pela sua qualidade acústica:

- Gritos e choros (ao nascer), sem qualquer tipo de atividade articulatória diferenciada;
- Vocalizações (aproximadamente no segundo mês de vida), que, posteriormente, originarão fonemas.

Com as vocalizações surge também o primeiro sorriso, assumindo-se esta fase como um marco importante no desenvolvimento social da criança.

As primeiras vocalizações espontâneas são um esboço das emissões vocálicas. Só a meio do primeiro ano se iniciam as diferenciações nos componentes vocálicos e consonânticos, não correspondendo ainda aos sons da língua. As múltiplas e variadas vocalizações emitidas pelas crianças, neste período, são mais do que as que ela irá necessitar mais tarde para a formação dos fonemas. Porém, ela não inclui todas as sequências necessárias a uma coordenação refinada dos órgãos articulatórios (Richelle, 1976).

Os estudos de Gregoire & Lewis (1973, cit. in Richelle, 1976), referem que a tagarelice reproduz os traços "*supra-segmentais*" das frases, no que diz respeito a diferentes entoações e acentuações.

Em estudos efetuados por Weir (1971, cit. in Richelle, 1976) com crianças de diferentes meios linguísticos, parece poder afirmar-se que:

- A actividade vocal da criança é influenciada pela língua da comunidade, a partir dos seis meses de idade;
- Entre os nove e os dezoito meses a diferenciação dos fonemas específicos da língua é rápida e progressiva, embora não seja ainda perfeita. Registam-se erros e lacunas que se mantêm por algum tempo;
- Por volta dos cinco/seis anos de idade, a criança começa a conseguir dominar o sistema fonético no seu conjunto.

A teoria de Jakobson (1972, cit. in Richelle, 1976) defende que a atividade vocal da criança no estágio da tagarelice não pode servir de base à estruturação do sistema fonológico. Deste modo, ela teria de voltar a uma fase inicial para mais tarde adquirir a linguagem propriamente dita, depois de um período silencioso.

No entender de Richelle (1976), esta teoria seria pouco provável não se podendo descurar os aspetos prosódicos implícitos das primeiras vocalizações do bebé e que estão relacionados com a sua comunidade linguística. Pensa-se que a língua do ambiente circundante permite à criança aperfeiçoar e discriminar auditivamente a produção de sons isolados. As distinções fonéticas tornar-se-ão importantes se servirem de suporte às distinções semânticas. Será através da manipulação do utensílio linguístico globalizante: sintático e semântico que a criança virá a estruturar o seu quadro fonológico. Desde que não provoquem confusões de sentido, os erros de articulação que possam persistir após a aquisição dos progressos sintáticos e semânticos, podem considerar-se inofensivos.

Os caracteres acústicos variam de indivíduo para indivíduo. Para Richelle (1976), a ordem da aquisição dos fonemas depende do nível de dificuldade, do ponto de vista sensoriomotor e da distribuição dos fonemas no contexto da língua.

As vogais e as consoantes têm um desenvolvimento paralelo sendo as primeiras mais frequentes e mais fáceis de detetar auditivamente mas tendo as consoantes um valor de informação mais elevado. O modo de interação entre estas ordens de factores só pode vir a confirmar-se através de estudos comparativos efetuados em diferentes meios linguísticos.

Com a manipulação da língua, o sistema fonológico vai sendo estruturado pela criança, estando incluídas as particularidades que estão subjacentes nos usos fonéticos específicos do meio envolvente.

1.7.4 - As Perturbações Existentes na Linguagem

Com já foi referido, para Bouton (1977), o desenvolvimento da linguagem na criança processa-se por várias etapas, embora para algumas crianças existam dificuldades em passar por essas etapas. Segundo Bouton (1977, pág. 287), *“o desenvolvimento da linguagem não se processa segundo um ritmo idêntico de indivíduo para indivíduo. O que por vezes pode ser considerado como um simples atraso em certos casos, é noutros percursos de perturbações mais graves.”*

Este mesmo autor refere ainda que uma perturbação da linguagem não aparece isolada do restante organismo, mas está sempre ligada a outros factores de ordem psíquica ou orgânica. Quando a atividade da linguagem é alterada, surgem as perturbações da linguagem.

1.7.4.1 - Causas Psicológicas

A interação e estimulação da criança com o seu meio são fundamentais para as várias aquisições da criança e a da linguagem não é exceção. Para além destes fatores existem outros como a existência de uma percepção auditiva normal e de um desenvolvimento muscular de todos os órgãos fonatórios, assim como de um grau de maturidade intelectual e psicológica que fomente a necessidade e o desejo de falar e comunicar com os outros.

Porot (1979) aponta como causa de ordem psicológica ou ambiental, três fatores que passamos a descrever:

- **Fatores afetivos:** abandono por parte dos familiares mais próximos, nomeadamente da mãe, ou a existência de ambientes familiares muito protectores, podem impedir um desenvolvimento autónomo da criança, reforçando por exemplo, uma fala infantilizada. Por outro lado, situações de rejeição em relação à criança podem favorecer o surgimento de dificuldades comunicativas;
- **Fatores ambientais:** situações de bilinguismo ou de empobrecimento cultural de certas comunidades; situações de gémeos, cuja tendência para terem uma linguagem própria entre eles e que funcionam como uma linguagem secreta, diferenciando-os das restantes pessoas;
- **Perturbações psicológicas:** refere-se à construção da própria personalidade, como por exemplo o caso dos autistas.

1.7.4.2 - Causas Neuropsicológicas

O mesmo autor, Porot (1979), refere como causas de cariz neuropsicológico ou biológico:

- **Causas orgânicas:** a existência de uma qualquer lesão em um dos diferentes órgãos que intervêm na produção da linguagem, desde o sistema nervoso central até ao aparelho fono-articulatório. Para o ótimo desenvolvimento linguístico, é fundamental a integridade anatómica e funcional de todos os órgãos que participam do seu processo de reprodução – recepção, nomeadamente o aparelho respiratório, os órgãos fonatórios, o aparelho auditivo, as vias nervosas e as áreas corticais e subcorticais motoras e sensoriais.
- **Causas funcionais:** são causas em que os órgãos estão em perfeitas condições, mas existem deficiências que se produzem no funcionamento do processo fisiológico dos sistemas que intervêm na emissão da palavra, são os casos da trissomia 21, de psicoses graves ou de deficiência externa do aparelho fono-articulatório.

1.8 - Introdução da Comunicação Alternativa

Através de variadas interações a criança aprende a comunicar; interpreta o significado das expressões faciais, dos gestos, dos objetos, dos movimentos e da fala. Assim, o indivíduo adquire progressivamente conceitos e conhecimentos, úteis para a sua vida quotidiana.

Grande parte dos indivíduos com multideficiência não possui capacidade para comunicar através da fala ou para conseguir comunicar adequadamente, sendo necessário estimular esses indivíduos para que consigam alcançar patamares mais elevados de comunicação. É portanto objetivo primordial perceber qual o actual nível de comunicação da criança, de forma a responder a todos os seus comportamentos comunicativos.

A criança apresenta diferentes capacidades para receber e processar a informação e para expressar as suas ideias desejos e necessidades. Assim, para aprender a comunicar é

preciso dar atenção aos outros – **comunicação recetiva**, e responder-lhes – **comunicação expressiva**.

A **comunicação recetiva** implica a receção e compreensão da mensagem. Desde que nasce, o bebé começa a interpretar diferentes tons de voz, fala, gestos, expressões faciais e toques, vendo neles comportamentos que têm significado, que pretendem transmitir algo, que são formas de comunicação.

Tudo aquilo que faz parte do ambiente natural onde a criança se insere, como por exemplo, o toque da campainha da escola, é denominado como **pistas de contexto natural**. São indícios e rotinas que permitem à criança prever algo que irá acontecer, como a hora de saída.

Relativamente às **pistas de objetos**, estas são utilizadas com instrumentos do uso quotidiano, utilizados em diferentes atividades. Estes são apresentados à criança como pistas, sugerindo-lhes aquilo que vai acontecer posteriormente, como, por exemplo, mostrar uma cama, significa que se vai dormir.

As **pistas gestuais**, tal como o nome indica, são expressões do corpo que podem incluir gestos faciais e das mãos, como por exemplo, acenar para dizer adeus, ou pedir música.

A **comunicação expressiva** é um processo comunicativo que permite que a criança comunique com o mundo que a rodeia, transmitindo os seus sentimentos, desejos e anseios.

1.8.1 - A Comunicação Aumentativa e Alternativa

A comunicação está presente em todos os atos da vida do homem, pelo que a capacidade de comunicar reveste-se de grande importância.

“O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostrelhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que

qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente.” (Nunes, 2001, cit. in Franco, Reis & Gil 2003: 15)

Comunicar implica mais do que a utilização da linguagem verbal e a capacidade para falar, exige uma combinação complexa de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais.

Apresentaremos, como complemento daquilo que já foi referido, definições de alguns autores sobre a forma como entendem a comunicação.

Começaremos por fazer referência a dois excertos, que ajudaram a orientar as problemáticas e os métodos de investigação em comunicação. Shannon & Weaver (1975, cit. in Beaudichon, 2001, p.23) utilizam a:

“...palavra comunicação (...) num sentido mais lato, incluindo todos os procedimentos pelos quais um espírito pode influenciar outro. Isto é, bem entendido, compreende não somente a linguagem escrita ou falada, mas também a música, as artes plásticas, o teatro, a dança e, de facto todo o comportamento.”

Wiener (1971), citado pelo mesmo autor, diz-nos: *“Quando eu comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem da mesma natureza, que contém informações acessíveis em primeiro lugar a ela e não a mim.”* (Ibidem, p. 26)

Beaudichon (2001), citando Moscovici (1984), refere a propósito da comunicação: *“Os fenómenos de comunicação social designam as trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, etc.) entre indivíduos e grupos. Trata-se de meios utilizados para transmitir uma certa informação e influenciar os outros.”* (p. 29).

A Enciclopédia Verbo (2004) define comunicação como um *“processo que realiza a transmissão interpessoal de ideias, sentimentos e atitudes: para além da informação, possibilita e garante a dinâmica de grupo e a dinâmica social. Pode ser verbal ou não verbal.”* (Enciclopédia Verbo vol. 5, p.2204).

Comunicar, é sem dúvida, um termo lato, repleto de significados, que nos traduz, na maior parte das vezes, a capacidade que um ser humano tem de interagir com outro, independentemente da forma como o faz: através do gesto, da linguagem verbal ou do olhar; transmitindo as suas ideias, os seus sentimentos, os seus pensamentos, podendo desta forma informar ou influenciar o outro.

1.9 - Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

Uma vez que o número representativo de pessoas se encontra impedido de comunicar (cerca de uma pessoa em cada duzentas), devido a aspetos de ordem neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos (Capovilla, 1994), torna-se necessário, cada vez mais, investir na utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação.

Segundo Tetzchner & Martinsen (2000), a incapacidade para comunicar através da linguagem verbal, afecta as pessoas em várias vertentes da sua vida: socialmente, na interação com a sociedade da qual fazem parte e com as pessoas que lhes são próximas quer culturalmente ou quer psicologicamente.

Muitas dessas pessoas possuem graves problemas motores, em que o aparelho fonador se encontra gravemente afetado, pelo que correm o risco de se sentirem excluídas de todo o processo social, por não conseguirem comunicar normalmente.

Assim, a utilização destes sistemas de comunicação permite-lhes, para além do *“desenvolvimento da capacidade de comunicação”*, *“de uma maior compreensão do que acontece à sua volta”* e a capacidade de *“expressarem as suas próprias necessidades e o acesso a atividades mais complexas”*, dá-lhes a possibilidade de *“melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior auto-estima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade social.”* (Tetzchner & Martinsen, 2000: 17).

Este sistema que deve ser escolhido tendo em atenção as características da pessoa, deve ter um carácter alargado, melhorando o dia-a-dia da pessoa, levando-a a desenvolver a sua autonomia e tornar-se mais apta a enfrentar os problemas da vida (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Para algumas pessoas, a comunicação aumentativa e alternativa pode ser o único meio que possuem para comunicar, pelo que, tendo como referência os autores Tetzchner & Martinsen (2000), faremos uma abordagem ao que se entende por comunicação aumentativa e alternativa.

Comunicação Aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. O vocábulo *“aumentativa”* enfatiza que o ensino das formas de comunicação ter um duplo objetivo: *“promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.”* (p. 22)

Continuando, os autores referem:

“Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar.” (idem)

Estes dois autores apontam, para os sistemas alternativos de comunicação, como um conjunto de signos, que possam ser gestuais, gráficos ou tangíveis.

Os signos gestuais são normalmente utilizados pelos indivíduos surdos e caracterizam-se pela língua gestual e por outros signos efetuados com as mãos.

Dos signos gráficos fazem parte todos os signos produzidos graficamente, como os utilizados nos sistemas de BLISS, SPC, PIC, etc.

Os signos tangíveis ou signos táteis, criados para indivíduos que possuam deficiência visual ou mental, são geralmente realizados em madeira ou em plástico, podendo ter várias texturas, tais como as fichas Premack. Estas fichas são utilizadas sobretudo para o ensino da construção de frases. As fichas são feitas com códigos de cores indicadores da posição da palavra na frase. Por exemplo, as preposições são marcadas a azul, os artigos a vermelho e os nomes a preto. As crianças aprendem, desta forma, uma sintaxe mais simples.

Segundo Lloyd y Karlan (1984, cit. in Ferreira & al, 2000), os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação dividem-se em dois grandes grupos: sistemas de comunicação com e sem ajuda.

1.9.1 - Sistemas de Comunicação Com Ajuda “Aided”

Os **sistemas de comunicação com ajuda** (“Aided”) dizem respeito a *“todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem necessita o uso de qualquer sistema exterior ao utilizador”* (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.22). São exemplos disso, as tabelas e quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, dispositivos com fala digitalizada, computadores, etc., os quais são utilizados de acordo com as necessidades específicas de cada utilizador. Nestes sistemas de

comunicação, os signos não são produzidos, são selecionados, requerendo sempre o emprego de ajudas técnicas para a transmitir as mensagens.

Segundo Ferreira & al, (2000), **os sistemas de comunicação com ajuda** podem agrupar-se em quatro categorias:

1. *Sistemas de comunicação por objetivos.* São construídos por objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos de comunicação.

2. *Sistemas de comunicação por imagens.* Incluem, principalmente imagens tais como fotografia e desenhos lineares.

3. *Sistemas de comunicação através de:*

- Símbolos Gráficos

- PIC
- SPC
- Rebus
- Bliss
- Sigsymbols
- Picssyms
- Oakland

- Sistemas Combinados (utilizam símbolos gráficos e visuais)

- Makanton

- Sistemas com base na escrita

- Par-le-silab
- Alfabeto
- Palavras
- Frases

4. *Sistemas de comunicação por linguagem codificada*

- Morse
- Braille

1.9.2 - Sistemas de Comunicação Sem Ajuda “Unaided”

Os **sistemas de comunicação sem ajuda** (“Unaided”) dizem respeito às formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem, utiliza para tal as partes do corpo do indivíduo emissor, tais como a cara, a cabeça, os braços, etc., para se expressar. O corpo de quem comunica é o veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar. O caso mais vulgar de comunicação sem ajuda é o dos signos gestuais, e o código Morse. (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.22). Segundo estes mesmos autores o código Morse também pode ser considerado um sistema sem ajuda, uma vez que *“o próprio utilizador produz cada letra em Morse.”*

Segundo Basil et Bellacasa, (1985, cit. in Ferreira & al, 2000), os sistemas de comunicação sem ajuda dividem-se em quatro categorias:

1. *Gestos de uso comum*
2. *Sistemas manuais para não ouvintes*

Ex.: Língua Gestual Portuguesa

3. *Sistemas manuais pedagógicos*

Ex.: Borel Maissonny

4. *Alfabeto manual*

Dentro da comunicação com e sem ajuda surge também a comunicação dependente e a independente. Assim, segundo Tetzchner & Martinsen (2000, p.22), a comunicação dependente refere-se ao facto de que quem comunica está dependente da interpretação de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que está a ser representado. Por exemplo, os signos gráficos, as tabelas com palavras, etc.

A comunicação independente significa que quem formula a mensagem é o próprio indivíduo. Podemos apresentar como exemplo os dispositivos de fala sintetizada.

Quando seleccionamos uma ajuda, devemos ter sempre em consideração a criança e as pessoas que com ela vivem, após uma cuidada observação, dentro do seu contexto de vida escolar, de casa e da comunidade.

Com os sistemas aumentativo e alternativo de comunicação é possível fomentar capacidades comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas, tornando-se mais fácil a interação comunicativa e a partilha de informações, levando-as a desenvolver-se como seres humanos (Ferreira & al, 2000).

1.9.3 - Sistema de Símbolo Gráfico Bliss

“Os signos Bliss são uma forma de signos logográficos ou ideográficos, isto é, são signos gráficos que não se baseiam na combinação de letras”. Downing (1973, cit. in Tetzchner & Martinsen 2000, p.24).

O seu criador foi Charles Bliss. Este pretendia utilizar este sistema de comunicação tendo por objetivo contribuir para a paz, melhorando a comunicação entre pessoas que governavam os diferentes países. Em 1949, depois de vários anos de pesquisa, foi publicada a 1ª edição do seu livro Semantografia. Contudo, este seu projeto acabaria por não ser usado para esse fim (Mcnaughton & Kates, 1974, Mcnaughton, 1998, cit. in Tetzchner & Martinsen 2000, p.25).

Acabou por ser utilizado em Toronto, em 1971, por uma equipa multidisciplinar, como sistema de comunicação em crianças com deficiência motora, com a fala comprometida, e que revelavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. (Ferreira & al, 2000).

Este sistema é constituído por um determinado número de formas básicas, que combinadas entre si originam os cerca de 2500 símbolos Bliss atualmente existentes.

Os signos são básicos ou simples quando contêm um elemento simbólico. Os signos são combinados ou compostos quando compreendem vários elementos simbólicos. A conjugação dos signos básicos e combinados permitem a construção de frases. Assim, passamos a apresentar um exemplo de uma combinação de três símbolos básicos que deram origem a um símbolo composto, a palavra.

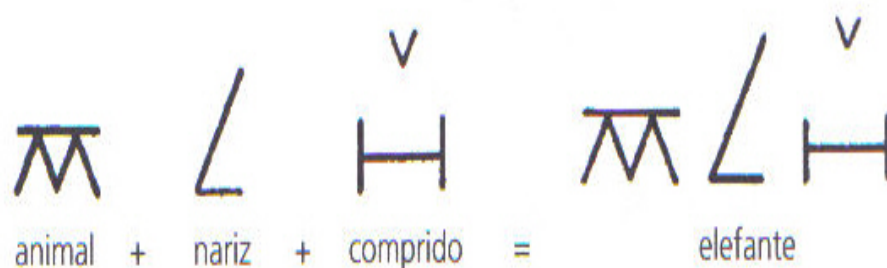


Figura 1 – Sistema alternativo de comunicação Bliss

(Tetzchner & Martinsen 2000, p.26)

Segundo Von Tetzchner (1997, cit. in Tetzchner & Martinsen 2000, p.27) “O sistema de signos Bliss é, sem dúvida, o sistema gráfico mais avançado disponível para

peessoas não falantes. Contudo, a sua relativa complexidade comparada com outros sistemas torna o seu uso dependente de estratégias de ensino apropriadas.”

Assim, Ferreira & al, (2000) cita alguns autores que referem que é necessário que o utilizador apresente as seguintes características:

1. Boa capacidade de discriminação visual, para conseguir distinguir pequenas diferenças em características como o tamanho, a configuração e a orientação dos símbolos.
2. Capacidades cognitivas ao último nível pré-operatório, ou ao nível das primeiras operações concretas. (Chapman & Miller, 1980).
3. Boas ou moderada compreensão auditiva e boas capacidades visuais parecem ser necessárias para pessoas com afasia. (Saya, 1979).

Segundo Ferreira & al, (2000) o significado dos signos pode ser determinado pelos seguintes fatores:

1. Configuração, uma ligeira alteração da forma, pode dar origem a um novo significado.
2. Tamanho, a mesma forma com tamanhos diferentes tem significados diferentes.
3. Localização, serve para orientar os desenhos dos signos e está relacionada com uma linha imaginária (a linha do céu e da terra).
4. Distância, que se estabelece entre signos.
5. Ângulo, a sua orientação tem significados diferentes.
6. Orientação/direção, a forma como o signo é direcionado, altera o seu significado.
7. Apontador /indicador, indica uma parte ou área específica do signo.
8. Números, conjuntamente com outros signos podem dar origem a novos significados, como é o caso dos pronomes pessoais, ou os signos relacionados com o tempo.
9. Referência posicional, a direção de uma seta ou a posição de um ponto pode atribuir significados diferentes a um determinado signo.

1.9.4 - Sistema de Símbolo Gráfico PIC

O sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication), surgiu no Canadá, tendo sido concebido em 1980, por um terapeuta da fala, Subhas Maraj.

Os signos pictográficos são desenhos aperfeiçoados, pintados de branco em fundo preto. Existem cerca de 1300 signos PIC. No entanto, em Portugal, existem apenas 400 (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.28).

O significado dos signos é escrito na parte superior do signo, facilitando a comunicação com interlocutores menos conhecedores do sistema.

O seu grau de dificuldade é quase nulo, tornando-os fáceis de serem apreendidos, destinando-se sobretudo a serem utilizados por portadores de deficiência mental e com problemas de comunicação (Ferreira & al, 2000).

O sistema PIC apresenta a desvantagem de falta de flexibilidade para a formação de novos significados, quando combinados entre si. O facto de serem muito difíceis de desenhar vai dificultar o trabalho do professor e, por terem um fundo preto, torna-se mais dispendiosos ao serem fotocopiados (*Idem*)

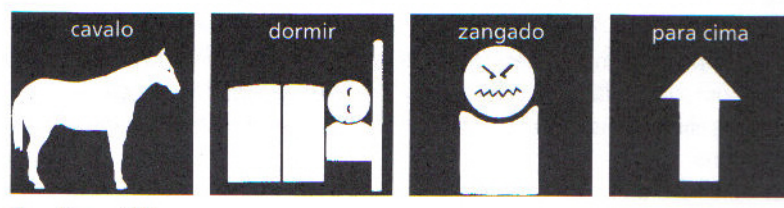


Figura 2 – Sistema alternativo de comunicação PIC (Tetzchner & Martinsen 2000, p.28)

1.9.5 - Sistema de Símbolo Gráfico SPC

O sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) foi concebido em 1981 nos EUA, por uma terapeuta da fala, Roxanne Mayer Johnson, ao sentir a necessidade de um sistema que pudesse ser facilmente assimilado por jovens que apresentassem dificuldades com o sistema Bliss. Este sistema foi pensado para ser utilizado por utilizadores da comunicação aumentativa.

Deste sistema fazem parte cerca de 3000 signos. Estes signos são desenhos de linhas simples a preto, sobre um fundo branco, estando o significado do signo escrito na parte superior do desenho, para que se torne mais fácil a sua compreensão por parte do utilizador (Tetzchner & Martinsen 2000, p.28). Algumas palavras como “de”, “para” e “com”, estão simplesmente escritas sem qualquer desenho.

Apresentamos de seguida alguns exemplos de signos do sistema SPC.

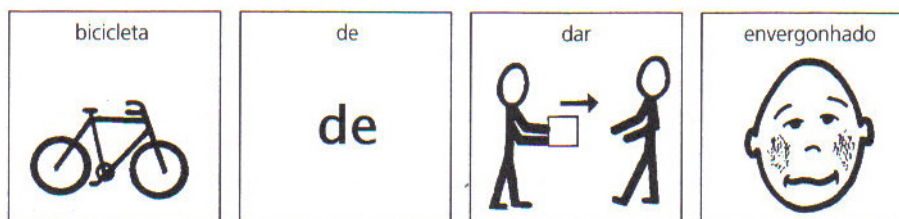


Figura 3 - Sistema alternativo de comunicação SPC

(Tetzchner & Martinsen 2000, p.29)

Este sistema está traduzido em doze línguas diferentes, incluindo o Português. O sistema SPC Português contempla 3200 símbolos, estando disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador (Programa Boardmaker), utilizável tanto em computadores Macintosh como em PC Windows (Ferreira & *al.*, 2000).

Este sistema está agrupado em seis categorias gramaticais, cuja divisão é adequada à estrutura de frases simples, quando os signos estão adequadamente organizados. Para cada uma destas categorias gramaticais, existe ainda um sistema de cores, a chave de Fitzgerald que deve ser consistente. Esta chave começou a ser utilizada em 1926 pela professora de surdos Edith Fitzgerald, com o objetivo de ensinar os princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança surda. A sua utilização visava a análise das relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e a compreender como a ordenação das palavras na frase afecta o significado desta (Ferreira & *al.*, 2000).

Categorias gramaticais e de cores:

- A primeira categoria de signos, diz respeito a **Pessoas**. Para além do grau de parentesco também estão incluídos os pronomes pessoais. A cor recomendada é o amarelo.

- A categoria **Verbos**, como o próprio nome indica, refere-se aos verbos e a cor de fundo utilizada é o verde.
- Na categoria **Adjetivos**, inclui-se, para além de adjetivos alguns advérbios. A cor recomendada é o azul.
- A categoria **Substantivos** apresenta-se a laranja.
- A categoria **Diversos**, diz respeito a artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas e aparece com fundo branco.
- A categoria **Sociais**, contém signos que representam palavras facilitadoras de interação social. Estão aqui representadas palavras que servem para cumprimentar, que revelam repulsa ou prazer, ou então expressão apropriada às características do indivíduo. A cor recomendada é a cor-de-rosa (Ferreira & al, 2000).

Este sistema de comunicação pode ser utilizado por pessoas que tenham necessidade de um nível simples de linguagem, necessitando apenas de um vocabulário limitado e de estruturar frases curtas, ou então, por pessoas que apresentem necessidade de um nível mais complexo de linguagem (Tetzchner & Martinsen 2000)

1.9.6 - Os Utilizadores dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

Segundo Tetzchner & Martinsen (2000), os indivíduos com necessidades de CAA podem dividir-se em três grupos principais, dependendo da função exercida pelo sistema CAA, isto é, se é utilizado como um meio de expressão, como linguagem de apoio ou como linguagem alternativa.

Todos estes utilizadores possuem em comum o fato de não terem começado ou a falar na idade habitual, ou terem perdido a fala em idade precoce ou após uma lesão ou ainda por doença. As diferenças entre estes grupos de utilizadores reside no fato de estes possuírem diferentes níveis de compreensão da linguagem, da capacidade de a compreender e de a usar no futuro próximo.

1.10 - Grupos com Necessidades de uma Linguagem Alternativa

A este grupo pertencem os indivíduos com necessidade de uma linguagem alternativa. Para eles e para quem comunica com eles será o meio de linguagem preferencial ao longo da sua vida, sendo entendida como a língua materna. Para Romsky & Sevvick, (1993) e Peterson & al., (1995), citados por Tetzchner & Martinsen, (2000, p.72), podemos incluir neste grupo indivíduos portadores de autismo, de deficiência mental grave e indivíduos com agnosia auditiva ou “*surdez verbal*”. O diagnóstico da agnosia auditiva abrange indivíduos que parecem ter problemas específicos na interpretação de sons como elementos linguísticos com sentido. Assim, para Luchsinger & Arnold, (1965, cit. in Tetzchner & Martinsen 2000, p.72), estes indivíduos “*têm uma audição normal, pois são capazes de indicar que registam o som, mas não são capazes de distinguir os sons da fala e, em casos mais graves, de distinguir entre o choro de uma criança e a sirene de um barco*”.

Ao depararmo-nos com um determinado quadro clínico podemos verificar que nem sempre é fácil determinar a que grupo pertence o indivíduo, pois torna-se particularmente difícil distinguir entre pessoas que necessitam de uma linguagem de apoio e as que necessitam de uma linguagem alternativa.

Segundo Ferreira & al (2000) existem alguns grupos com necessidade de Comunicação Aumentativa e Alternativa:

- Deficiências cognitivas:
 - Deficiência mental
 - Atraso no desenvolvimento
 - Perturbações do desenvolvimento

- Deficiências sensoriais:
 - Surdez
 - Surdez com deficit visual

- Deficiências neurológicas:
 - Paralisia cerebral
 - Encefalopatias / traumatismos cranianos / sequelas de meningite, etc.

- Afasia
- Apraxia
- Disartria

- Perturbações emocionais:

- Mutismo electivo
- Psicoses infantis (autismo e outras)

- Deficiências estruturais:

- Laringectomia (extracção das cordas vocais)
- Glossectomia (extracção da língua)
- Fenda palatina

1.11 - Vantagens e Desvantagens dos Sistemas de CAA Comparativamente com a Comunicação Oral

Vantagens segundo Ferreira & al (2000):

1. Os sistemas aumentativos podem fornecer dois tipos de “inputs” simultaneamente (o visual e o auditivo);

2. Os sistemas aumentativos não inibem o desenvolvimento da linguagem verbal; variados estudos sugerem que, pelo contrário, eles podem reforçar a falar e ou o desenvolvimento da linguagem (Silverman, 1980, cit. in Ferreira & al, 2000);

3. Os sistemas aumentativos podem servir vários objetivos:
 - Como sistema de comunicação provisório
 - Como facilitador do desenvolvimento da linguagem
 - Como suplemento à linguagem verbal
 - Como sistema de comunicação inicial

4. Os sistemas aumentativos são, normalmente mais estáticos; os inputs visuais mantêm-se por um período de tempo mais longo e a emissão é mais demorada que a linguagem oral, havendo menos hipóteses de ser distorcida, facilitando os processos de memorização e de representação;

5. Os sistemas aumentativos não permitem a aplicação de estratégias (por ex. apontar os símbolos ou modelar com gestos ou sinais), que são importantes no processo ensino/ aprendizagem.

Desvantagens, segundo Ferreira & al (2000):

1. Os sistemas aumentativos não são sistemas de comunicação habituais e, por isso, são menos reforçados pelos indivíduos falantes;

2. As outras pessoas podem hesitar em aceitar o uso de um sistema aumentativo e podem sentir que isso representa desistir da comunicação vocal;

3. Os outros podem não ter disponibilidade para distender o tempo necessário para receber e interpretar as mensagens;

4. Os sistemas aumentativos podem ser mais caros, pelo facto de ser necessário adquirir equipamentos e ou treinar pessoas a ensinar e a receber as mensagens.

1.12 - A Avaliação de Alunos com NEE

Quando pensamos em avaliar, dentro do processo educativo, temos que ter sempre em conta o papel primordial do Educador / Professor. Estes devem ser capazes de avaliar a criança em termos comportamentais e de realização, tendo em vista a realização de futuras atividades, que vão ao encontro das necessidades de cada aluno.

Correia (1999), entre outros autores, coloca em evidência o papel fundamental do professor na avaliação de alunos com NEE, visto que, é o professor que passa mais tempo

com o aluno, permitindo-lhe observar o aluno em diversas situações, quer sejam formais ou informais. Wallace e Larsen (1978, *cit. in* Correia, 1999: 73) afirmam:

“Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem [...] os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades das crianças que têm na sala de aula e, por conseguirem entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam exigidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores.”

Ferreira & al (2000), refere que ao longo das últimas décadas considera-se a avaliação de crianças NEE numa perspetiva ecológica e interacionista, a qual dá grande importância as trocas existentes entre a criança e o seu meio. Esta troca será o suporte no qual assenta todo o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem da criança bem como a sua possibilidade de realização como ser humano, eminentemente social, usufruindo e partilhando bens inerentes à comunidade onde está inserido.

Esta perspetiva de avaliação, considera a criança como um Ser holístico, sistémico, como um todo onde, os fatores pessoais e ambientes se conjugam, e produzem determinados efeitos mútuos pela própria estrutura do sistema.

Assim, a avaliação supõe não só uma recolha de informação referente às características da criança, mas também ao seu ambiente familiar, escolar, comunitário, a nível de recursos humanos, valores culturais, organização social, recursos económicos, condições geográficas e de carácter urbanístico.

É ao analisarmos a informação recolhida de forma criteriosa sobre os diversos fatores relacionados com a criança e o ambiente que a envolve que vai permitir definir as

necessidades da criança ajudando à construção do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE).

Ferreira & al (2000) sugere um PE, para implementar a comunicação a crianças com deficiência neuro-motoras graves numa sala de Jardim-de-infância. O PE deve estar sempre inserido num plano de intervenção educativa passando pelas seguintes fases:

- Avaliação da criança e do seu meio ambiente numa perspetiva ecológica fazendo uso de várias metodologias (entrevistas, questionários, observação livre, testes, etc.) e recorrendo a técnicos com diversas formações específicas;
- Determinação das necessidades especiais de cada criança em função da sua condição física, psicológica e sócio – familiar (dados da avaliação);
- Definição de objetivos e de critérios para a avaliação dos mesmos;
- Programa de intervenção considerando as necessidades das crianças, os objetivos definidos e os recursos disponíveis tanto da criança (potencialidades) como do meio (familiar e escola);
- Implementação da intervenção recorrendo aos meios humanos e materiais que estão à sua disposição;
- Reavaliação, reajustamento e orientação para nova proposta educativa.

Todas estas fases constituem uma generalização do processo de desenvolvimento, já que não é necessário seguir rigorosamente esta sequência. Na prática, um processo educativo exige que cada situação de intervenção tenha presente as necessidades da criança, avaliando a eficácia do programa e reintroduzindo sempre que necessário alterações.

Para Tetzchner & Martinsen (2000), a aplicação de testes standardizados em pessoas com necessidades de CAA é limitada por vários fatores, pois algumas destas pessoas possuem deficiências que as impedem de realizar os testes de forma normal. Este tipo de situação verifica-se por exemplo quando as pessoas apresentam problemas graves

de compreensão, deficiência auditiva ou visual ou alterações motoras. Estes testes partem do princípio que todas as pessoas que possuem deficiência podem ver, ouvir, falar, compreender as instruções e utilizar os diversos tipos de materiais. São poucos os testes adaptados para as pessoas com deficiência.

Ainda segundo estes autores, a intervenção para estas pessoas passa por:

- Recolha de informa base, que deverá possibilitar a definição de objetivos gerais para o ensino da linguagem e da comunicação, como também verificar se é necessário utilizar comunicação aumentativa e alternativa como meio de expressão ou apoio no desenvolvimento da fala;
- Conhecer as competências gerais, como os interesses por objetivos, as atividades, os acontecimentos, a atenção, a iniciativa comunicativa, competências de autoajuda e atividade independente;
- Conhecer as competências motoras, que são importantes para escolher o sistema de comunicação e as tecnologias de apoio mais adequadas;
- Conhecer possíveis problemas de: visão, audição, linguagem e comunicação (ao nível da expressão e da comunicação) e as necessidades da família.

Qualquer que seja a intervenção a aplicar, devemos ter sempre em conta as várias necessidades que o indivíduo possuiu e o ambiente em que está inserido para assim podermos intervir o mais adequadamente possível.

CAPÍTULO 2

Estudo de Caso

2.1 - Contextualização

Todas as informações referidas nos pontos seguintes, foram retiradas com conhecimento e autorização dos Professores de Apoio Educativo, de documentos do processo do aluno tais como: Projeto Educativo, Relatório Circunstanciado e Projeto Educativo Individual (anexo B). Todos estes documentos seguem em anexo. Agradeço desde já a ilustre colaboração de todos os técnicos responsáveis educacionais do aluno, pela disponibilização destes documentos, que sem eles seria quase impossível realizar este trabalho de caso.

- Identificação do aluno

Nome: Jorge;

Sexo Género: Masculino;

Idade: 13 anos;

Naturalidade: Ponta Delgada - S Miguel – Açores.

2.1.1 – Procedimentos Deontológicos

Sendo o sigilo profissional e o dever de privacidade extremamente importantes nas práticas profissionais de um investigador, sobretudo quando crianças estão envolvidas, torna-se necessário protegê-las e respeitá-las assim como às suas famílias.

Desta forma, assegurou-se a total confidencialidade do aluno em causa, respectiva família e agentes educativos, através da alteração (ou simples extração) dos nomes reais.

2.1.2 - Problemática Específica do Aluno

O Jorge era um aluno que apresentava Necessidades Educativas Especiais, considerado multideficiente com o seguinte diagnóstico clínico: incapacidades graves ao nível das seguintes funções mentais: intelectuais; atenção; psicomotoras; da linguagem. Deficiências acentuadas ao nível de algumas funções visuais, auditivas e motoras. Pelo

que beneficiava de apoio educativo, estando abrangido pelas seguintes medidas do Regime Educativo Especial, segundo (cf. previsto no nº 4, do art.º 23º, do DLR nº 15/2006/A, de 7 de Abril):

- Apoio educativo;
- Apoio socioeducativo específico;
- Apoio individualizado prestado por docente do núcleo de educação especial;
- Apoio familiar (bolsa ocupacional);
- Hipoterapia;
- Fisioterapia;
- Terapia da Fala;
- Natação.
- Adaptações curriculares: Competências e conteúdos e introdução de competências na área da socialização em grande grupo (turma).
- Adequação na organização das turmas, turma reduzida.

2.1.3 - Caracterização Global do Aluno

O Jorge tinha treze anos de idade, frequentava uma sala de apoio especializado com o enfoque no desenvolvimento das funções percetivas e na estimulação sensorial. O aluno iniciou a aquisição de alguns dos objetivos propostos no seu programa, nomeadamente: reconhecer imagens de objetos familiares; associar os objetos com as suas imagens (a coluna de água, a piscina de bolas, o piano luminoso, o túnel, etc.); descobrir objetos que se encontram entre materiais de texturas diferentes; assim como o manusear tinta e massa de cores, onde manifestou muito receio e repugnância perante estas texturas diferentes.

2.1.4 - Desenvolvimento das Capacidades de Autonomia/Atividades de Vida Diária

Nesta área, foi possível verificar que, de acordo com as suas características e ritmo próprios, o Jorge foi capaz de participar em atividades já exploradas de um modo algo autónomo, quando já conhecia a rotina pré-estabelecida. Assim sendo, acendia e apagava as luzes da sala onde trabalhava, à entrada e à saída da mesma; em conjunto com o adulto, ia buscar o material de trabalho; e arrumava-o depois de o utilizar, sempre com ajuda. Em relação ao controlo dos esfíncteres, existiu como rotina uma hora certa para a ida à casa de banho, na qual o aluno não se recusava sentar na sanita. No entanto, surgiram momentos em que gesticulava esta necessidade, sendo, por vezes, de falso alarme.

No que concerne às peças de vestuário iniciava, com a ajuda do adulto, o vestir e o despir do casaco, de maneira a associar o ato à imagem apresentada num cartão.

Em relação à higiene pessoal, o Jorge realizava o ato de lavar as mãos sempre com a ajuda do adulto e, com o incentivo do mesmo, tentava abrir ou fechar a torneira, pois o ato de lavar as mãos, para ele, era um momento de prazer sensorial ao toque da água, não tendo, por isso, a noção de realizar os movimentos corretos.

2.1.5 - Desenvolvimento das Funções Cognitivas, Comunicativas e Linguísticas

De um modo geral, o Jorge expressou o seu agrado/desagrado perante uma atividade de forma bastante significativa, utilizando quer o gesto, quer a vocalização, quer ainda a sua expressão facial. No que respeita à comunicação recetiva, apresentou momentos em que prestava atenção a pessoas, objetos, ou acontecimentos apontados pelo adulto, embora por curtos períodos de tempo; foi capaz de compreender pedidos de 2 ou 3 palavras que expressassem uma relação simples nome - verbo, assim como quando era chamado à razão através do uso de linguagem formal. Identificou algumas partes do seu corpo (apontou os olhos, a boca, o nariz e a cabeça).

É importante salientar que o Jorge revelou um grande interesse pela expressão musical, sendo capaz de escolher o instrumento e a música do seu agrado, utilizando esta como “mediadora” em situações de comunicação e de aprendizagem.

Quando não lhe era dada atenção no momento pretendido, revelava-se impaciente, realizando vocalizações específicas e alguns gestos para chamar a atenção.

O Jorge foi capaz de associar a função correta a alguns objetos, nomeadamente: rádio, instrumentos musicais, abrir e fechar a porta, ligar e desligar a coluna, o rádio e o piano.

2.1.6 - Desenvolvimento Social

Ao longo do ano letivo (durante a realização deste estudo), o Jorge foi integrado numa turma de quarto ano, que frequentou durante 3 sessões de 45 minutos cada uma, por semana. Nesta turma, o Jorge interagiu com os colegas, de acordo com as suas especificidades, e realizou atividades que visam promover competências motoras e cognitivas, bem como estimular e promover o contato com todos os que o rodeiam. De uma forma geral, ao Jorge agradou-lhe estes momentos de relacionamento quer com a sua turma, quer com outros agentes, sendo que demonstrou o seu contentamento através de sorrisos ou gestos afetuosos.

No que respeita a regras de convívio social, o Jorge iniciou a saudação através de um gesto. Também demonstrou ser capaz de dizer “não”, utilizando um gesto de recusa. O Jorge foi sempre uma criança simpática e bem-disposta, o que por sua vez cativou a atenção de todos quanto o rodeiam.

2.2 - Hipótese

Definiu-se como hipótese deste trabalho:

- O aluno com multideficiência melhora as competências comunicativas com a introdução do programa da Comunicação Alternativa.

2.3 - Objetivos do Estudo

Esta investigação pretendeu conhecer o caso e as dificuldades comunicativas motoras/cognitivas de uma criança com multideficiência.

Assim, definiram-se como objetivos deste trabalho:

- Melhorar as competências comunicativas com a introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

- Verificar se a introdução do programa melhorou os níveis comunicativos do aluno.

2.3.1 - Questão da Investigação

Como poderei melhorar os níveis de comunicação neste aluno com a comunicação alternativa?

2.4 – Metodologia da Investigação

O método qualitativo, ao contrário da investigação quantitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses.

Embora estes métodos sejam menos estruturados, proporcionam, todavia, um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados.

Por isso foram feitas várias observações ao aluno, durante a realização de sessões de trabalho com a terapeuta da fala (anexo D) e professores de apoio. Também fiz várias entrevistas à terapeuta da fala, uma delas foi formal, que visou recolher informações sobre o nível e a forma de comunicação do aluno, como também os métodos de trabalho e a importância da interação com o aluno.

2.5 - Tipo de Estudo

Um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1998, cit. in Bogdan, 1994).

Tal como o nome indica, *“no estudo de caso, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados”* (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomes, Flores & Jimenez, 1996; cit. in Chaves & Coutinho, 2002; p. 3).

De acordo com Yin (1994) o estudo de caso *“é uma estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”* (in Chaves & Coutinho, 2002, p. 4).

Em suma, *“o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende fortemente do trabalho de campo, que não é experimental e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas.” O estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou explicar”* (Chaves & Coutinho, 2002, p. 4).

No caso da presente pesquisa, o intuito do estudo de caso foi descrever a situação atual do aluno em causa, de modo a definir-se um plano de intervenção que possa revelar-se ajustado ao progresso do aluno.

2.6 - Instrumentos de Investigação

O estudo de caso é um método que permite uma análise intensiva das características de uma unidade individual, uma criança – como o caso em estudo – uma turma, uma escola ou uma comunidade (Tuckman, 2000).

Para que este estudo seja considerado qualitativo, ele deve processar-se no contexto natural da criança, apostar em dados descritivos, ter um plano aberto, flexível e focar a realidade de forma complexa e contextualizada.

Trata-se de um método que utiliza uma grande diversidade de técnicas, apresentando as seguintes características:

- Tem como finalidade a descoberta do caso: mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais ele deve sempre estar atento a novos dados que possam aparecer durante o estudo;
- Descreve e retrata a realidade de forma completa e profunda: o investigador deve alargar a sua recolha de informações a várias pessoas, em diferentes contextos e momentos, na perspectiva de poder cruzar a informação, confirmar ou registar hipóteses, descobrir dados novos, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas;
- Revela experiências únicas, específicas e permite generalizações naturalistas: ao revelar as suas experiências, o investigador deve dar oportunidade ao leitor de fazer as suas próprias generalizações;
- Enfatiza a interpretação em contexto do objeto de estudo, isto é, o investigador tem que ter sempre em conta o contexto em que o objeto de estudo se situa (por exemplo: situação socioeconómica da escola recursos humanos e materiais, etc.);
- Utiliza uma grande variedade de informação: recolhendo a maior quantidade de dados relevantes para o estudo do mesmo;
- Utiliza uma linguagem clara e acessível, aproximando-se do leitor.

Nesta investigação foram utilizadas diversos instrumentos de observação/trabalho (Gil, 1994), nomeadamente:

- **Recolha de dados de estrutura:** os dados de estrutura que nos foram disponibilizados, consistem nos documentos existentes no processo do aluno, ficha de caracterização da criança, ficha de caracterização da escola, ficha de caracterização da turma e ficha de caracterização do meio.

- **Entrevista modelo conversa livre:** o objetivo destas foi a recolha de dados de opinião, fornecendo também dados de estrutura, se por acaso, não os tivermos obtido através de documentos. Conversas com, professores, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala e psicóloga. Efetuamos com o professor do Jorge entrevistas, que segundo os modelos de entrevista, são consideradas conversas livres ou não estruturadas. Nelas não existe um guião de entrevista definido, mas também não é um acontecimento ocasional. Este tipo de

informação permitiu-nos uma melhor configuração da problemática da criança, à luz do contexto familiar e escolar.

- **Recolha de dados dinâmicos:** São os dados da criança, atuais, aquilo que ela é capaz de fazer atualmente os seus comportamentos perante os diferentes contextos. Este tipo de dados foi recolhido através de observações ocasionais.

- **Observações diretas:** estes dados estiveram vinculados a observações diretas na sala de aula em atividades diversas, na biblioteca, no refeitório e no recreio. Pretendeu-se reunir o maior conjunto de dados observáveis, possível à melhor caracterização da problemática da criança

Nestes instrumentos, foram tidos em conta os seguintes aspetos:

- Designação da atividade observada;
- Identificação dos locais onde se realizou;
- Identificação dos intervenientes (criança e adulto);
- Descrição da rotina da atividade (organização, principio, meio e fim, passos incluídos na rotina):
 - Nível de participação da criança na atividade (o que faz, como faz);
 - Adaptações existentes (adaptações para que possa participar de forma mais ativa ex. posicionamento, materiais, espaço físico);
 - Estratégias utilizadas pelo adulto de forma a facilitar a execução;
 - Descrição dos comportamentos comunicativos e sua frequência (iniciativas, formas, funções, conteúdos, oportunidades).

Foi aplicada uma escala de avaliação da comunicação pré verbal (EAPV).

2.7 - Protocolo de Recolha e Aplicação de Dados

Como é referido por Amaral et al., (2004, pp. 46-47) a avaliação permite recolher informações acerca de preferências, capacidades e necessidades, tipo de ajudas necessárias para uma participação mais ativa e, o modo como a criança funciona nas atividades naturais baseadas em rotinas. Esta informação deverá ser recolhida e analisada em equipa multidisciplinar. Para recolher essa informação é necessário:

- Definir os procedimentos a adotar tendo em conta a criança/jovem;
- Adaptar os procedimentos à capacidade de resposta de cada um;
- Facultar situações onde possa manifestar os comportamentos;
- Observar se a criança/jovem manifesta os mesmos comportamentos em diferentes contextos.

2.8 - Perspetivas de Avaliação

Os seus comportamentos foram observados nos contextos naturais onde ocorreram, quando esteve envolvida nas atividades quotidianas e nas suas rotinas. Devido às características das crianças/jovens com multideficiência é relevante avaliar as suas capacidades, necessidades e competências, assim como os ambientes onde funciona. Esta avaliação é centrada nos ambientes onde estas crianças/jovens se encontram inseridas.

Consideramos ser esta perspetiva mais assertiva para a avaliar as crianças / jovens com multideficiência.

2.9 - Proposta para um Programa de Intervenção Individual

Seria feita uma avaliação inicial sendo também contínua e processual, devendo contar com a colaboração dos professores, pais, terapeuta e psicóloga, para uma melhor reavaliação da criança, no final do ano letivo.

É necessário avaliar inicialmente as aquisições feitas pela criança, no início do ano letivo, para depois verificar no final do ano letivo se saiba com toda a clareza se os objetivos propostos foram de facto adquiridos.

Com a introdução dos novos instrumentos pretende-se saber se houve ganhos significativos na comunicação da criança.

É igualmente importante avaliar o desempenho de todos os intervenientes na elaboração do PII, assim como do seu conteúdo. Sugerimos para o efeito, o preenchimento da grelha de avaliação, proposta no currículo.

Programar não é só um fim, mas constitui um ato essencial para o educador, na organização de situações de aprendizagem.

Ao programar devemos situar a criança em relação à avaliação efetuada, que nos situa perante as áreas fortes, emergentes e fracas da mesma.

A programação para o Jorge não foi, nem deve, apenas ser entendida como um conjunto de técnicas, mas sim um processo que facilita o seu processo ensino - aprendizagem, partindo de objetivos educacionais, que procuram atingir metas de aprendizagem, previamente definidas e onde a consonância entre os objetivos programados e os posteriormente conseguidos venham a ser um fator positivo na avaliação.

O desenvolvimento deste tipo de programas implica uma colaboração, por cada um dos intervenientes, através de uma perceção compartilhada de quais são as capacidades e necessidades do aluno e de como responder a elas.

Assim, a programação pressupõe não só o conhecimento prévio dos objetivos, mas também o levantamento e análise de todos os meios de que se dispõe para pôr em prática a atividade escolar, para que a criança alcance os objetivos definidos.

Há que salientar que, só sob determinadas condições, é possível desenvolver as potencialidades deste aluno, como salienta Vítor da Fonseca (1989, p. 120):

“A aprendizagem humana é o produto de um processo recíproco entre condições internas, inerentes à criança que aprende (potencial biopsicossocial) e condições externas, inerentes ao envolvimento social onde ocorre a aprendizagem, onde se distinguem os agentes de ensino e todos os seus recursos técnico - didáticos”.

Nesta base, diríamos que programar é o contrário de improvisar, é a manifestação da intenção de reduzir ao mínimo possível a intervenção do acaso.

Atendendo ao perfil do Jorge e identificadas as áreas prioritárias, este programa de intervenção pretendia favorecer o seu desenvolvimento integral.

Torna-se assim necessário traçar os objetivos, os quais consistem na transformação de um objetivo específico no grau máximo de concretização que possibilite decompô-lo em unidades observáveis e mensuráveis. Por outras palavras, diríamos que esta tarefa consiste em expressar determinado objetivo específico com a maior precisão e concretização possíveis, de tal modo que nos permita determinar se o aluno conseguiu alcançá-lo ou não.

A tarefa seguinte na nossa programação consiste na determinação das estratégias a desenvolver adequadas aos objetivos selecionados.

Outra prioridade é a escolha e preparação de material e a organização do espaço.

A avaliação situa-se ao longo do desenvolvimento da intervenção na evolução e superação de dificuldades, ou seja, através de uma avaliação contínua e processual “... posso determinar se o aproveitamento da criança está em consonância com os procedimentos preconizados”. (Correia 1997, p.99).

Segue em anexo a tabela de avaliação a utilizar (anexo A).

Deste modo, seria aplicada a Comunicação Alternativa, visto que o Jorge não expressa qualquer palavra, recorrendo-se a materiais e recursos diversificados tais como:

- Audição de histórias;
- Textos para exploração das imagens, reconto e ilustração;
- Jogos pedagógicos;
- Colagens, recortes, atividades de pintura e desenho, fotografias, gravuras, etc.

Todo este processo deverá contar com uma participação coordenada e interessada por parte de todos os elementos envolvidos:

- Professora de Ensino Especial;
- Professor Titular de Turma;
- Auxiliares da Ação Educativa, colegas, pais;
- Terapeuta da fala, Psicólogo e Terapeuta Ocupacional.

Perante a realidade do aluno, e com a implementação da Comunicação Aumentativa, os instrumentos seriam aplicados no início do ano letivo, devendo contar com a colaboração dos professores, nomeadamente da terapeuta da fala que adaptou e aplicou a referida escala.

Sugere-se sempre um controlo mensal do progresso da criança (avaliação contínua), e numa avaliação informal, com vista à reformulação das atividades de acordo com as necessidades detetadas e para verificar se há generalização e manutenção das rotinas.

Será sempre necessário avaliar as aquisições feitas pela criança, no final do ano letivo para que se saiba com toda a clareza se os objetivos propostos foram de facto adquiridos e, se os instrumentos de trabalho (Comunicação Alternativa) foram os mais adequados, para analisar se houve obtenção de ganhos na comunicação por parte da criança. É igualmente importante avaliar o desempenho de todos os intervenientes na elaboração do PII, assim como do seu conteúdo. Propõe-se para o efeito, o preenchimento da grelha de avaliação, proposta pela terapeuta anteriormente.

CAPÍTULO 3

Proposta

Formação Especializada em CAA **para a Educação Especial**

O que preocupa nesta proposta de formação é a necessidade de obter ganhos na comunicação, após a introdução de instrumentos que permitam aos alunos, melhorar substancialmente a sua comunicação com o mundo que o rodeia, tanto no contexto escolar, familiar e social.

Tendo em consideração a especificidade da intervenção por parte do professor e técnicos junto das crianças, o trabalho aqui apresentado visa o trabalhar de estratégias/atividades relativas à intervenção pedagógica junto de alunos com Necessidades Educativas Especiais. As intervenções aqui abordadas procuram promover o funcionamento destas crianças nas áreas consideradas mais relevantes, salientando-se a comunicação.

Sendo a comunicação um instrumento de ligação entre a criança, os que a rodeiam e o mundo é necessário desenvolvê-la da melhor forma possível para ajudar a criança a comunicar e a interagir. Esta ajuda pode ser efectuada através de vários tipos de comunicação, convergindo estes na comunicação receptiva e expressiva, as quais salientaremos.

No entanto, estratégias apresentadas não poderão servir de “receita”, uma vez que, tal como referem Pereira e Vieira (1996: 47, cit. por Nunes, 1992: 193) *“a desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular; por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um”*.

Assim, cada técnico que irá trabalhar com estes indivíduos, terá sempre de se adaptar, quaisquer que sejam as estratégias seleccionadas, à criança em questão de acordo com as suas capacidades, necessidades e aptidões. Isto está claramente expresso no Despacho Conjunto n.º198/99, de 15 de fevereiro, que estabelece os perfis de formação, na formação especializada de professores. Neste identificam-se competências nos domínios da análise crítica, formação e intervenção, partindo sempre dos objetivos legalmente definidos para a referida área de formação.

Espera-se, com esta proposta, ajudar os professores a melhorar as suas práticas, nomeadamente comunicativas, com a criança que apresenta necessidades educativas

especiais, uma vez que as estratégias apresentadas servem de pistas para a criação de outras mais adequadas, devendo ser efetuadas numa perspectiva funcional: tendo sempre em vista a sua plena inclusão escolar.

3.1 – Objetivos da Proposta

Pretende-se elaborar uma proposta para um Curso de Formação em Comunicação Alternativa e Aumentativa para a Educação Especial (de acordo com o artigo 3º, ponto 1, alínea a), do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril), passível de ser acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), do Ministério da Educação.

A este órgão compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua, sendo também da sua competência a acreditação dos cursos de formação especializada. Nesta proposta será feita a definição dos objetivos e conteúdos do curso, assim como a carga horária e os respetivos destinatários.

A presente proposta rege-se pelo Decreto-Lei acima referido que define o âmbito dos cursos de formação especializada, relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo. Neste são estabelecidos os princípios gerais a que deve obedecer a respetiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Este curso de formação pretende portanto:

- Oferecer formação especializada na área da Comunicação Alternativa e Aumentativa, em Educação Especial;
- Dotar professores com um conhecimento aprofundado em tecnologias de comunicação alternativa e aumentativa visando o complemento dos programas de formação contínua de docentes e o apoio em educação especial a alunos com deficiência, num contexto de educação inclusiva;
- Planear e criar atividades a partir de estudos de caso;
- Capacitar os participantes de formação essencial para a construção de recursos pedagógicos e para a utilização de *software* de comunicação alternativa existentes;
- Observar criticamente e analisar pedagogicamente o desempenho dos alunos utilizadores dos sistemas de CAA;

- Implementar as medidas previstas nos termos da lei, fazendo uso de estratégias, métodos, materiais e instrumentos facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos, facilitando a definição de um plano de intervenção que possa revelar-se ajustado ao progresso do aluno;
- Interpretar a avaliação, adequando a planificação e a intervenção às problemáticas específicas de cada aluno;
- Utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade;
- Dominar métodos de investigação científica.

3.2 – Enquadramento e Fundamentação

No documento acima referido defende-se que deve ser dada especial atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados, visando a construção de uma escola democrática e de qualidade.

A proposta apresentada encontra-se abrangida pelo ponto 1, alínea a), do artigo 3º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril, que define as Áreas de formação especializada (anexo E). Nesta pode ler-se que:

“Para efeitos do disposto no presente diploma, são consideradas as seguintes áreas de formação especializada: a) Educação especial, visando qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especial.”

Servindo também de suporte a esta proposta, apresenta-se o Despacho Conjunto n.º198/99, de 15 de fevereiro, que defende que uma das competências de intervenção na área de formação especializada de educação especial é: *“... desenvolver, como docente, programas em áreas específicas da aprendizagem ou no âmbito de **intervensões curriculares alternativas** para alunos portadores de deficiências...ou **multideficientes**”*.

O documento anteriormente referido fixa os perfis de formação para o exercício dos cargos, atividades e funções no âmbito do sistema educativo e das escolas que, de acordo

com o artigo 8º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril, são os reconhecidos para acreditação de formações especializadas.

3.3 – Destinatários / Público-Alvo

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º139-A/90, de 28 de abril, distingue as modalidades de formação do pessoal docente e refere a formação especializada como uma modalidade de formação complementar às formações inicial e contínua, sendo-lhe atribuído o objetivo de qualificar para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas.

Assim o público-alvo deve ser constituído, prioritariamente, por:

- Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, detentores de Licenciatura reconhecida por Instituição de Ensino Superior nacional.

Para além destes, o curso de formação poderá também ser aberto a:

- Assistentes Sociais;
- Terapeutas;
- Psicólogos Clínicos e Educacionais;
- Licenciados na área das Ciências Sociais e Humanas;
- Quaisquer profissionais que desempenhem funções na área da Educação Especial e dos Apoios Socioeducativos.

3.4 – Estrutura do Curso

Para que esta formação seja reconhecida e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) do Ministério da Educação, como um Curso de Formação, deve satisfazer as condições estipuladas no ponto 1, artigo 4º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril (anexo E). Deverá portanto:

- Qualificar para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa (artigo 4º, ponto 1, alínea a);
- Ser ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores (artigo 4º, ponto 1, alínea b);
- Conferir um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura (artigo 4º, ponto 1, alínea c, que remete para o artigo 5º do mesmo Decreto-Lei).

O Plano de Estudos deve ser composto por um currículo único, devendo as diversas sessões de aulas incluir vários ciclos de seminários e conferências.

A escolaridade total não deve ser inferior a 250 horas, conforme o artigo 6º do documento acima referido.

O curso deve concluir-se com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto de investigação/intervenção na área da Comunicação Alternativa e Aumentativa.

3.5 – Organização Curricular / Plano de Estudos / Módulos

Este Curso de Formação Especializada deverá apresentar um total de 50 horas de formação geral, respeitando os 20% do total da carga horária estabelecidos na alínea a), do ponto 1, artigo 6º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril (anexo F), organizando-se da seguinte forma:

Formação Geral

- Metodologia de Investigação em Educação (25 horas)
- Fundamentos de Educação Especial: Desenvolvimento Curricular e Diferenciação Pedagógica (25 horas)

Relativamente à formação específica, o documento supracitado estipula (no artigo 6º, ponto 1, alínea b) que o curso deve incluir “*uma componente de formação específica numa das áreas de especialização referidas no artigo 3º não inferior a 60% do total da carga horária*”. Desta forma, sugere-se a divisão em cinco módulos de 30 horas cada, perfazendo um total de 150 horas.

Formação Específica

- Introdução aos Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (30 horas)
- Tecnologias de Apoio à Comunicação (30 horas)
- Sistemas de Comunicação Sem Ajuda “Unaided” (30 horas)
- Sistemas de Comunicação Com Ajuda “Aided” (30 horas)
- Diagnóstico, avaliação e intervenção com recurso a SCAA (30 horas)

Por fim propõe-se um módulo orientado para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização, com 50 horas de formação.

Formação para Projetos

- Seminário de Projeto em SCAA (50 horas)

Em suma, o curso deverá apresentar um total de 250 horas efetivas de formação, assegurando *o respeito pelo primado da formação científica e pedagógica sobre a formação meramente técnica ou administrativa*, em conformidade com o artigo 6º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril.

3.6 – Corpo Docente

O corpo docente deve ser constituído por um mínimo de 5 ou 6 docentes mestrados ou doutorados, cumprindo assim o legislado no ponto 1 do artigo 9º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril.

O curso só poderá ser acreditado como formação especializada se, pelo menos 70% da carga horária total for ministrada por mestrados ou doutorados. Os restantes 30% poderão ser lecionados por docentes que não sejam titulares de qualquer dos referidos graus, desde que sejam possuidores das necessárias competências nos domínios da formação a ministrar. A autorização para que isto aconteça deve ser devidamente fundamentada junto do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, de acordo com o ponto 2 do artigo acima referido.

3.7 – Avaliação

A avaliação deverá ser acordada entre os discentes e os docentes de cada Unidade Curricular, obedecendo sempre aos Critérios Gerais de Avaliação definidos pela instituição responsável, devendo incluir trabalhos escritos relativos a cada unidade curricular.

Conclusão

Com este trabalho começámos por definir a Comunicação, nomeadamente como necessidade, qual o papel que desempenha na sociedade e na própria escola. Mas existem indivíduos que não conseguem comunicar e outros o fazem com muitas dificuldades.

Abordámos também os tipos de Linguagem e seu desenvolvimento, assim como as fases de aquisição da mesma. Existem perturbações na linguagem que impedem os indivíduos de comunicarem normalmente e exprimirem os seus sentimentos de forma nítida. Cada aluno no seu percurso escolar, depara-se com dificuldades em serem incluídos no processo ensino – aprendizagem.

As posições assumidas ao longo da história, (desde a exclusão ao atual momento de uma escola inclusiva) relativamente à forma de encararmos a pessoa deficiente, achamos que hoje a deficiência não deve ser tomada isoladamente como obstáculo ou impedimento que impossibilite o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa humana.

As escolas, tal como outras instituições, são influenciadas pelas perceções do poder económico e social, da etnia, da língua e da deficiência. Como educadores, devemos estar atentos à forma como nas nossas práticas pedagógicas encaramos a “*diferença*”.

Os professores/educadores devem programar a intervenção tendo em conta as necessidades da criança multideficiente, tanto as actuais com as que se deparam, como as do futuro, família e ambiente escolar, podendo definir as prioridades que se desejam que a criança aprenda, as estratégias e actividades a desenvolver. Assim, poderão ser criadas oportunidades para que estas crianças expandam as suas capacidades, conheçam, participem ativamente nas actividades e interajam com parceiros.

O êxito e a eficiência da intervenção educativa envolvem também o progresso de um trabalho em equipa, garantindo a colaboração do professor de educação especial com o titular de turma, bem como, com todos os técnicos envolvidos no processo, garantindo ao aluno reais possibilidades de interagir com objetos e pessoas significantes nos variados contextos naturais em que se insere para assim desenvolver aprendizagens a partir destas interações.

A educação especial para as designadas crianças atípicas ou excepcionais está a passar por um período de grande reformulação, como resultado de uma revisão gradual da

teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas. Uma política alternativa para crianças e adolescentes classificados como excepcionais e/ou com necessidades educativas especiais (NEE), é a chamada integração.

Basicamente, o objetivo é expandir as fronteiras e reduzir as barreiras que têm segregado estas crianças da “*corrente*” maioritária da sociedade. A máxima alternativa “*menos restritiva*” começa cada vez mais a fazer sentido e a ser relevante. Significa esta, que cada aluno terá de ser educado num ambiente que seja o mais normal possível.

As escolas têm então, à luz da lei, de incluir e não excluir. Têm de se expandir os ambientes da sala de aula, regulando, tanto em termos físicos, como psicológicos, de modo a que as crianças excepcionais possam integrar o grupo principal da sociedade. Este aspeto legal traduz-se em alterações como, sala de aulas sem obstáculos para as cadeiras de rodas e aparelhos especiais para os deficientes auditivos e visuais, bem como uma variedade mais ampla de matérias curriculares, planos e programas educativos individuais e programas de intervenção individualizados.

Os educadores vêem agora como prioritário o desenvolvimento de novas abordagens ao diagnóstico e à programação educacional. A amplitude das diferenças individuais aumentou. O problema que os educadores hoje enfrentam é o de como conseguir responder a esta realidade.

Assim, e tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, os professores e educadores deverão, então, programar a intervenção tendo em conta as necessidades individuais e contextuais (família/escola) atuais e futuras da criança multideficiente.

Pretende-se, portanto, que sejam definidas as prioridades, estratégias e atividades, para que estas crianças possam expandir e desenvolver as suas capacidades, permitindo às mesmas conhecerem, participarem e interagirem com parceiros. Óbvio é que, para o sucesso e eficiência desta intervenção educativa, o trabalho terá de ser feito em equipa. Torna-se pertinente uma colaboração forte e coesa entre professor de educação especial e o titular de turma, e entre estes e todos os técnicos envolvidos. Ambiciona-se com isto garantir ao aluno mais possibilidades de interagir de forma saudável e eficaz com os objetos e pessoas significantes nos variados contextos naturais em que se encontra inserido, permitindo assim o desenvolvimento de aprendizagens.

Este é ainda um despertar lento nas sociedades, mas que se torna cada vez mais pertinente. Tal como o adulto, também estas crianças têm direitos. Cabe-nos, enquanto educadores e professores, possibilitar e desenvolver todo um conjunto de estratégias que os ajudem a usufruir desses mesmos direitos, quer enquanto pessoas, quer enquanto cidadãos.

Ao longo da elaboração deste trabalho, foi interessante verificar o quão importante é o envolvimento dos pais/família e da restante comunidade escolar, nomeadamente; o professor da turma, o de apoio, os técnicos do Ensino Especial, a Terapeuta da fala e a psicóloga, no processo ensino/aprendizagem de todas as crianças, mas principalmente das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Através do contato com a família, consegue obter-se um grande número de informações importantes que ajudam e facilitam a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) destes alunos.

Nem sempre este trabalho é possível realizar em parceria com a família e comunidade. No entanto, gostaríamos de sublinhar que os professores deverão fazer todos os esforços necessários para envolver e responsabilizar, ao máximo, a família das crianças com Necessidades Educativas Especiais, ao longo de toda a sua escolarização. Assim, e no caso de crianças com deficiência mental e/ou multideficiência, os pais poderão assumir o papel de coterapeutas, dando continuidade, no ambiente familiar, ao Programa Educativo iniciado na escola.

À escola cabe ensinar o aluno a viver e a adaptar-se sempre a novas circunstâncias de vida, proporcionando-lhe os meios necessários à realização das suas aspirações.

O Educador ao acompanhar e orientar todo o desenvolvimento da criança no sentido da sua formação total está a contribuir para a concretização dos verdadeiros objetivos da educação.

Contudo consideramos que, apesar das limitações que este trabalho possa evidenciar, consegue dar-nos algumas respostas a questões que inquietaram quando nos propusemos realizá-lo.

Começou-se fazendo uma avaliação inicial das competências do aluno, ao nível da comunicação, com o objetivo de analisar as dificuldades e serem aplicados instrumentos ao nível da comunicação alternativa (ver apêndice A), dada a incapacidade de falar do aluno.

Em setembro, esses instrumentos escolhidos deveriam fazer parte das rotinas de trabalho do aluno durante todo o ano letivo, para que posteriormente se avaliasse se houvera ou não ganhos na comunicação do aluno.

É inquestionável que todos os alunos devem usufruir das oportunidades para estar no ensino regular. Assim, é também importante que se saiba se os docentes que com eles lidam têm formação/informação suficiente para atender as crianças com déficit linguístico. Todos sabemos da importância da aquisição da linguagem pois esta é essencial para toda a aprendizagem futura. A existência de crianças que, ao tentarem aprender a linguagem oral, manifestam grandes dificuldades faz-nos refletir sobre como os Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SCAA) poderão ajudar nesta problemática. E foi com base nesta reflexão que surgiu a proposta de formação apresentada, fundamentando-se sempre na legislação em vigor tornando-se assim passível de ser reconhecida e acreditada pelo órgão existente para o efeito (CCPFC).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, A. C. F.; XAVIER, S. & CARDOSO, S. (2001). “O contributo do licenciado em Ciências da Educação no traçado de novos caminhos da comunicação e do conhecimento. Para a diversidade necessária na construção da Escola”. Coimbra: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 207 – 239.
- AMARAL, I., NUNES, C. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: um processo De mudança de atitude. *Diversidades*, (6), 20.
- BARAGLI, E. (1965). «Incidência Cuantitativa de Strumenti Della Comunicaciones Sociale.» In *L’apostolato della comunizionne sociale*, pp.34 – 44. Roma: Centro Católico Stampa.
- BAUTISTA, R. (coord.). (1997). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro.
- BEAUDICHON, J. (2001). *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- BELTRÃO, L. (1968). “Informação, Gregarismo, Comunicação”. In *Comunicação e Sociedade*.
- BOGDAN, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BOUTON, C.P. (1977). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- BROFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAPOVILLA, F.C., MACEDO, E.C., DUDUCHI, M., THIERS, V.O., SEABRA, A.G; GUEDES, M. (1994). «Instrumento computadorizado para a exploração de habilidades linguísticas e da comunicação simbólica em paralisia cerebral sem comprometimento cognitivo». *Resumos do I encontro de Técnicas de Exame Psicológico: Ensino, Pesquisa e Aplicações*. São Paulo: Instituto de Psicologia.

- CHAVES, J. H. & COUTINHO, C. P. (2002) *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Revista Portuguesa da Educação.
- CONTRERAS, M. D. C. e VALENCIA, R. P. (1997). “A Criança com Deficiências Associadas”. Capítulo XVI in: *Necessidades Educativas Especiais*. Coordenação de Bautista, R. Dinalivro. 1ª Edição. Lisboa.
- CORREIA, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2004). Problemática das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369 – 376.
- COSTA, J. C. (2011). Módulo de Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Físico-Motoras. Curso de Pós-graduação em Educação Especial, Aveiro: ISCIA.
- CRESPO, A., CORREIA, C., CAVACA, F., CROCA, F., BREIA, G. MICAEL, M. (2008). Educação Especial. Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- DOWNING, J. (1973). *Comparative Reading*. New York: Macmillan.
- FERREIRA & al. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (SNRIPD)
- FLORIAN, L. & ROSE, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33 – 49). Lisboa: Instituto Piaget.
- FLORIAN, L. (1998). “Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?” in TILSTONE, C.; L. FLORIAN & R. ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- FONSECA, Vitor da (1989) *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: 2ª ed. Editorial Notícias.
- FRANCO, Maria da Graça; REIS, Maria João; GIL, Teresa Maria Sousa (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GONZÁLEZ, M. del C. O. (2003). “Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos” in CORREIA, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57 – 72). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- JIMÉNEZ, R. B. (1997). “Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio” in R. BAUTISTA (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 37 – 51). Lisboa: Dinalivro.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAPLANE, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE A. L. F. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. P.5-20.
- LLOYD, L.L. y KARLAN (1984) “Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going?” *Journal of Mental Deficiency Research*
- MALETZKE, G. (1965). *Sociologia de la Comunicación Colectiva*. Quito: Ciespal.
- MASTROPIERI, M. A., & SCRUGGS, T. E. (1994). Text-based vs. activities-oriented science curriculum: *Implications for students with disabilities*. *Remedial and Special Education*, 15, 72-85.
- MCNAUGHTON, D., & KATES, (1974) *Visual Symbols: Communication System for the Pre-Reading Physically Handicapped Child*, paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Deficiency.

- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORGADO, J. (2003). “Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas” in CORREIA, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 74 – 88). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. Em R. M. Farre S. Moscovici (orgs).
- NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- NUNES, C. (2001), *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- PIAGET, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Livraria Fontes Editora.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POROT, D. (1979). *Distúrbios da Linguagem*. Brasil: Editores Zahar.
- REBELO, J. A.; SIMÕES, A.; FONSECA, A. C. & FERREIRA, J. A. (1995). “Intervenção escolar em Dificuldades de Aprendizagem”. Coimbra: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 119 -133.
- REBELO, J. A. (1998). *O pedagogo em educação especial e a sua actividade profissional* in Ensaio em Homenagem ao Professor Joaquim Ferreira Gomes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Almedina.
- RICHELLE, M. (1976). *Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Sociocultura.
- ROMSKI M.A. & SEVCIK R.A. (1993) Language comprehension: considerations for augmentative and alternative communication.

- ROSE, R. (1998). “O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão?” in C. TILSTONE; L. FLORIAN & R. ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51 – 64). Lisboa: Instituto Piaget.
- SHANNON, Elwood; WEAVER, Warren. *Teoria da comunicação*. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- TETZCHNER, S.V., MARTINSEN, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VELOZO, S.L; (1969). *Teoria Geral da Comunicação Colectiva*. Rio de Janeiro: Editora Cruzeiro.
- VIEIRA, D, & PEREIRA, M. (1996) “Se houvera quem me ensinara...” A educação de pessoas com deficiência mental. Coleção Textos de Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de Educação.
- WOLFE, P. S. & HALL, T. E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 35, N.º4, pp.56-60. Council for Exceptional Children.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril
- Despacho Conjunto n.º198/99, de 15 de fevereiro

Outros documentos

- *Dicionário de Latim-Português* (1993). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. pp. 38-42 in www.scribd.com.

ANEXOS

ANEXO A

Tabela de Avaliação

Apoio Socioeducativo Específico

1. Intervenção				
1.1. Autonomia				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Estimular a criança a vestir/despir peças de roupa	Despe peças de roupa simples com ajuda e com incitamento: casaco e cuecas			
	Abre o fecho do casaco			
	Pendura o casaco num bengaleiro que esteja à sua altura ou noutro sítio apropriado			
	Coloca o chapéu ou boné na cabeça, com incitamento, antes de sair de casa			
Promover hábitos de higiene pessoais	Tenta lavar as mãos sozinho: imita o adulto a lavar as mãos			
	Tenta pentear-se			
	Lava as mãos numa sequência correta com ajuda; abre a torneira, agarra o sabão, ensaboa-se, enxagua-se, fecha a torneira e seca-se			
	Gosta de tomar banho e dá uso adequado ao gel de banho ou sabonete			
	Mostra ter maior controlo da bexiga e dos esfíncteres, ficando sem se molhar por períodos cada vez mais longos durante o dia			
	Não recusa sentar-se no bacio ou na sanita, quando o faz numa hora certa sob a forma de rotina			
	Evacua no bacio ou na sanita, depois de ter dado a entender que tinha necessidade e de o adulto o ter lá sentado: faz caretas, gestos, sinais, verbalizações ou interrompe subitamente a atividade que realiza			
Ser cada vez mais autónomo na sua alimentação	Urina de pé			
	Verte o líquido de um recipiente para o copo, com ajuda			
	Ajuda a por a mesa			
1.2. Socioemocional				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Promover a interação com os adultos e pares	Inicia uma atividade que realiza regularmente com o adulto quando este se encontra presente: a criança vai buscar um livro quando vê a pessoa que lhe costuma ler histórias ou noutro exemplo, vai buscar o casaco quando vê a pessoa que o costuma levar a passear			
	Demonstra ser capaz de ter um papel			

	ativo nas escolhas que faz: diz "não", verbal ou não verbalmente podendo ou não cumprir a ordem que lhe foi dada, ou escolhe a atividade que quer fazer em primeiro lugar			
	Responde a pedidos formais representados por gestos ou sinais			
	É capaz de saudar os seus pares com ajuda do adulto			
Promover a interação com o meio	Apresenta um conhecimento mais elaborado das regras sociais: indica ao adulto que quer ir à casa de banho, não atira com a comida nem "brinca" com ela, sabe que não deve bater, morder ou arranhar as outras pessoas			
1.3. Comunicacional				
1.3.1. Linguagem compreensiva				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Compreender ações/material não verbais	Sabe antecipar o movimento seguinte numa sequência rotineira de movimentos: O professor e criança treinaram sequências de motricidade larga, abrindo e fechando os braços, alternadamente. A criança mostra que sabe antecipar os movimentos, quando começa a fechar os braços, depois de os ter aberto, antes que o professor o faça			
Associar a imagem/gesto à palavra	Compreende quando a chamam à razão			
	Reconhece que "onde" indica uma pergunta e responde adequadamente: Quando lhe perguntam "onde está a bola?", a criança procura-a, vai buscá-la, toca-lhe, aponta ou diz onde está			
	Compreende ordens ou pedidos de 2 palavras que expressam uma relação simples nome-verbo. Cada uma das palavras tem que ser conhecida pela criança e acompanhada por um gesto/imagem: "Vai buscar o prato"; "Leva a camisa"; "Apanha o sapato"; "Dá o carro"			
1.3.2. Linguagem expressiva				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Utilizar o gesto para se expressar	Imita simples movimentos, gestos ou vocalizações que fazem parte dos seus comportamentos habituais, depois do professor ter acabado de os realizar. A criança imita as ações do professor com incitamento, manipulação ou pistas: a criança acena depois do professor ter acenado ou então, noutro exemplo, o professor vocaliza, a criança faz, então, uma vocalização semelhante			
	Realiza gestos, sinais ou vocalizações, usados apenas num contexto específico e generalizados de modo a concretizar os seus desejos: pedir música a partir do gesto interiorizado			
	Chama a atenção de alguém para alguma coisa, apontando: aponta um objeto fora do seu alcance			
Produzir sons	Produz uma ou duas palavras que representam vários objetos, atividades ou			

	sentimentos relacionados entre si, e usa-as em novas e apropriadas situações: A criança faz, espontaneamente, o sinal de "comida" quando lhe dão uma bolacha, quando vê outra criança comer, quando tem fome e em novas situações que têm a ver com alimentos e alimentação			
	Aponta para a imagem de uma pessoa ou objeto, com intencionalidade, de modo a exprimir a sua vontade: na hora do lanche pode escolher entre um iogurte e um copo de leite			
Vocalizar	Vocaliza claramente sílabas isoladas: Ma, da...			
	Vocaliza claramente sílabas em duplicado: Ma ma, uh oh...			
	Imita sons não vocais: Tosse, estalidos com a língua, sopro, etc.			
	Diz a sua primeira palavra falada			
1.4. Cognição (memória, atenção, concentração, percepção)				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Desenvolver as funções cognitivas	Demonstra saber que um objeto desaparecido pode ser encontrado em diferentes sítios. Procura-o no sítio onde o acabou de ver desaparecer em vez de noutro local onde antes desaparecera e o encontrara			
	Imita um comportamento novo realizado pelo professor e semelhante ao do seu repertório (a imitação não começa por ser correta, mas aproxima-se gradualmente do modelo): Quando o professor bate com as mãos, no alto da cabeça, a criança consegue levantar um braço, depois o outro braço ao nível do ombro e finalmente, levanta ambos os braços			
	Utiliza vários objetos comuns de um modo que indica conhecer a sua função (devem incluir-se aqui outros objetos além do copo, da colher e da roupa): varre com a vassoura, limpa a mesa com a esponja, limpa a cara com o guardanapo, etc.			
	Usa gestos ou vocalizações específicas para representar objetos ou atividades: durante o almoço, a criança faz o gesto de comer quando quer mais ou executa o movimento de empurrar ou atirar para pedir a bola que está no armário			
	Localiza objetos no sítio onde são habitualmente guardados: quando tem fome, a criança tenta encontrar alimentos onde estes são guardados ou onde são servidos			
	Aponta para objetos distantes			
	Mostra-se interessado em gravuras			
	Consegue fazer uma torre, empilhando 3 a 4 cubos			
	Rabisca com um lápis grosso, ainda que aleatoriamente e fá-lo com intenção e prazer			
	Explora as propriedades e possibilidades (várias) dos brinquedos ou outros objetos, com interesse			
	Reconhece imagens de objetos familiares: passa a mão ou aponta as fotografias de um álbum			

	Junta objetos idênticos: colher com colher; taça com taça, etc.			
	Associa os objetos com as suas imagens: uma taça com uma imagem de uma taça			

1.5. Motricidade				
1.5.1. Global				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Desenvolver o equilíbrio e o controlo da postura	Levanta-se do chão, rodando parcialmente o tronco para o lado e usando as mãos			
	Estando de pé, agacha-se para brincar			
	Atira objetos pequenos, com o braço levantado acima do ombro, a uma distância de 1,5 a 2 m. O seu peso recai sobre o pé da frente			
	Tenta pontapear grandes objetos e quando não consegue acaba por os pisar normalmente			
	Agacha-se para apanhar objetos e volta a pôr-se de pé, sem ajuda			
	Consegue agarrar grandes objetos (esticando os braços) uma vez em cada 3 tentativas			
Desenvolver as capacidades de locomoção	Caminha com os braços descaídos; consegue empurrar e puxar brinquedos mantendo o equilíbrio; os braços estão livres para transportar objetos; cai poucas vezes			
	Sobe e desce escadas, sozinho, degrau a degrau, agarrando-se ao corrimão			
1.5.2. Fina				
Objetivos	Operacionalização		A	A
Desenvolver a motricidade fina e óculo-manual	Consegue segurar um lápis grosso em tríade e fazer riscos no papel			
	Faz enfiamentos de peças grandes numa vareta			
	Manuseia barro, plasticina ou digitinta			
	Põe uma bola a rolar			
	Empilha alguns objetos: cubos grandes discos ou pratos, blocos, etc.			
	Alcança e agarra um objeto pequeno e coloca-o num recipiente também pequeno: pedrinhas numa lata; rebugados num frasco ou numa taça			
	Põe corretamente objetos muito pequenos em áreas muito limitadas: moedas no mealheiro			
	Desenha traços livres com pincel, lápis de cera ou giz			
	Reconhece objetos familiares pelo tato e pela manipulação: mostra para que servem, expressa prazer quando toca o objeto			
2. Identificação dos meios materiais				

- Equipamento específico na sala Snoezelen
- Material de estimulação sensorial (caixa de diversas texturas, enfiamentos, jogo de força, bolas tácteis, jogos de música, etc.)
- Leitor de CD's e rádio

A adquirir:

- Software educativo específico para crianças com necessidades educativas especiais
- Material de acessibilidade aos espaços, principalmente à sala Snoezelen (dispositivos específicos de abertura e fecho de porta)
- CD's para a abordagem à musicoterapia
- Difusor de aromas

3. Estratégias recomendadas

- Proporcionar ao aluno, situações de ensino individual
- Favorecer o ensino pela descoberta, proporcionando atividades diversificadas e adequadas às necessidades do aluno
- Selecionar e elaborar materiais específicos que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades
- Reforço positivo /Modelagem/Moldagem
- Reforçar sempre a utilização do gesto/língua gestual para uma Comunicação Total
- Utilizar a música como "mediadora" na comunicação, bem como "promotora" de um equilíbrio psicossomático e "activadora" do desenvolvimento global do aluno
- Apresentar tarefas com grau de dificuldade progressiva, à medida que o aluno integra comportamentos selecionados como objetivos a atingir
- Estratégias de controlo de comportamentos disruptivos (maneirismos motores estereotipados)
- Rotinas sistemáticas, estruturação da tarefa, atividades sempre programadas em contextos definidos para que o "transfer" seja rico e consistente (intervenção multimodal), reforçar a atenção
- Treino de competências e de funções executivas, promovendo a autonomia e a consciência de si como ser social com os outros
- Estratégias para promover a regulação e harmonização tónica (atitude/postura, esquema corporal, descontração neuromuscular), bem como para promover movimentos funcionais e expressivos (coordenações, dissociações, praxias) e também, oportunidade para a vivência da relação tónico-emocional com o adulto com quem se relaciona quer na escola quer na família
- Orientação à família

4. Normas de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação será sempre descritiva. Regularmente, a Equipa responsável pelo acompanhamento de PEI, reunir-se-á para análise e reflexão da adaptação do aluno às estratégias implementadas para a consecução dos objetivos propostos nos documentos anteriormente mencionados.

A - Adquirido **EA** - Em aquisição **NA** - Não adquirido

ANEXO B

PROJETO EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo ____/____

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Unidade	
Orgânica:	EBI
Estabelecimento de	
Ensino:	EB1/JI

2. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Identificação do Aluno

N			
Data de	22/11/97	Idade	13
M		Tel	
Nome		Idad	35 anos
Nome da		Ida	33 anos
Encarregado de		I	33 anos
Grau de Parentesco	Mãe		
M		Tel	

orada

efone

Situação Escolar do Aluno

Estabelecimento de

Situação

Pré- N° de anos de 3

1° CEB Ano _____ N _

2° CEB Ano _____ T _

Outra modalidade de Educação Especial

Professor Titular /Director de

Percurso Escolar do Aluno

2003/2004 - O aluno iniciou a sua integração no Jardim-de-Infância da EB1/JI e foi sujeito a uma avaliação por parte do Núcleo de Educação Especial de Lagoa, resultando da avaliação a elaboração de um Plano Educativo Individual e a integração no Programa Cidadania - Sub-programa Sócio-educativo.

2004/2005 - A criança teve apoio educativo a tempo parcial e não diário de uma Educadora, dentro e fora da sala de aula.

2005/2006 - O apoio educativo passou a ser prestado em regime diário, dentro e fora da sala de aulas, por dois docentes afetos ao Núcleo de Educação Especial.

2006/2007 - O aluno ingressou no 1º Ciclo e teve apoio educativo prestado por cinco

docentes, três dos Apoios Educativos, dois do Núcleo de Educação Especial e ainda, o apoio prestado pelo professor de Educação Física da escola. No decorrer do primeiro trimestre deste ano foi-lhe elaborado um novo Plano Educativo Individual com o respetivo Programa Educativo.

2007/2008 - O aluno recebeu apoio pedagógico acrescido cinco dias por semana, em sessões de uma hora, efetuado por um professor do Núcleo de Educação Especial. Usufruiu ainda de Apoio ministrado por outros docentes colocados no quadro dos Apoios Educativos, que se revezaram, proporcionando ao aluno um acompanhamento permanente, dentro e fora da sala de aula. Foi-lhe novamente elaborado um Plano Educativo Individual com o respetivo Programa Educativo, no primeiro trimestre do ano letivo.

2008/2009 - Usufruiu de um currículo alternativo ao nível de várias áreas de desenvolvimento (motor, capacidades percetivo-sensoriais, autonomia/atividade de vida diária, capacidades cognitivas, capacidades comunicativas e de linguagem e social), com a seguinte carga horária semanal: apoio pedagógico três horas e quinze minutos por semana com uma educadora do Núcleo de Educação Especial; apoio ministrado por outros docentes colocados no quadro dos Apoios Educativos, que se revezaram, proporcionando ao aluno um acompanhamento permanente, no total de doze horas e quinze minutos; intervenção psicomotora, uma hora semanal, com o Professor de Educação Física motora e inserção em sala de aulas, pelo período semanal de cinco horas, com o acompanhamento por parte de uma auxiliar de ação educativa com a supervisão da professora titular de turma. Em Novembro de 2008, foi elaborado o seu Projeto Educativo Individual.

2009/2010 - Beneficiou do seu currículo alternativo (visto não ter sido criada na escola uma UNECA de tipologia ocupacional) nas seguintes áreas de desenvolvimento: motor, capacidades percetivo-sensoriais, autonomia/atividade de vida diária, capacidades cognitivas, capacidades comunicativas e de linguagem e social. Para tal, recebeu apoio pedagógico, três horas semanais, efetuado por uma educadora do Núcleo de Educação Especial. Usufruiu ainda de Apoio ministrado por outros docentes colocados no quadro dos Apoios Educativos, que se revezaram, proporcionando ao aluno um acompanhamento permanente, no total de quinze horas semanais. Fez, igualmente, a inserção em sala de aulas, pelo período semanal de sete horas, com o acompanhamento por parte de uma auxiliar de ação educativa com a supervisão da professora titular de turma.

Outras informações pertinentes

(contexto socioeconómico, agregado familiar, diagnóstico médico, antecedentes relevantes)

a nível de saúde ou outras)

Dados relevantes da anamnese: criança vive ao cuidado dos pais e dos avós paternos; gravidez planeada com boa aceitação; estado de saúde da mãe durante a gravidez com complicações (queda); ocorreu vigilância da gravidez (dez consultas); parto distócico (cesariana), de termo (40 semanas) e assistido medicamente na Clínica do Bom Jesus; peso ao nascer de 3.600Kg e comprimento de 49cm; sofreu intercorrências neonatais com internamento na unidade de neonatologia. O seu desenvolvimento decorreu sempre com atraso: hipotonia marcada, sorriso aos cinco meses, choro incessante, sentou-se aos dois anos, gatinhou aos três e iniciou a marcha com apoio aos sete.

O aluno é acompanhado pelo médico pediatra Dr. Pereira, pelo médico fisiatra Dr. Carlos, pelo médico oftalmologista Dr. Rodrigues e na consulta de atraso psicomotor com a Dra. Paula (TREE). Possivelmente será realizada intervenção ao nível da terapia da fala e ocupacional através do HDES. A criança é ainda seguida em consultas de follow up no Children's Boston Hospital, nos E.U.A.

Ao nível particular é acompanhado pela fisioterapeuta Cecília (no Centro Physis) e pela Hipo terapeuta Mónica na Quinta da Terça. Ainda, frequenta as aulas de natação no Complexo Desportivo das Laranjeiras, acompanhado do monitor Marques. Neste momento, aguarda informação sobre qual a Terapeuta da fala que irá acompanhá-lo.

3. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ¹

(funções e estruturas do corpo, atividade e participação, e fatores ambientais)

Incapacidades graves ao nível das seguintes funções mentais: intelectuais; atenção; psicomotoras; da linguagem.

Deficiências acentuadas ao nível de algumas funções visuais, auditivas e motoras.

Perfil de funcionalidade:

¹ Consultar a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde - Versão para Crianças e Jovens (Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (2007) Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Funções do corpo

b117.3 deficiência grave ao nível das funções intelectuais

b140.3 deficiência grave ao nível das funções da atenção

b147.3 deficiência grave ao nível das funções psicomotoras

b167.3 deficiência grave ao nível das funções mentais da linguagem

b210.8 deficiência não especificada ao nível das funções da visão

b230.8 deficiência não especificada ao nível das funções da audição

b799.8 deficiência não especificada ao nível das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, não especificadas

Relativamente às funções da visão, audição e neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento existe informação clínica, contudo ainda não houve a possibilidade dos médicos especialistas portugueses realizarem a quantificação de acordo com a CIF.

Actividade e Participação

d130.3 Imitar (dificuldade grave)

d131.3 Aprender através da interacção com os objectos (dificuldade grave)

d133.3 Adquirir linguagem (dificuldade grave)

d210.3 Levar a cabo uma tarefa única (dificuldade grave)

d310.4 comunicar e receber mensagens orais (dificuldade completa)

d315.3 comunicar e receber mensagens não verbais (dificuldade grave)

d330.3 falar (dificuldade grave)

d445.3 utilização da mão e do braço (dificuldade grave)

d450.2 andar (dificuldade moderada)

d510.3 Lavar-se (dificuldade grave)

d530.4 higiene pessoal relacionada com as excreções (dificuldade completa)

d540.3 vestir-se (dificuldade grave)

d550.3 comer (dificuldade grave)

d560.3 beber (dificuldade grave)

Factores Ambientais

e110+4 produtos e tecnologias para consumo pessoal (suplemento de vitamina D, etc) - facilitador completo

e120+4 produtos e tecnologias para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal (cadeira de rodas) - facilitador completo

e125+4 produtos e tecnologias para a comunicação (aparelho ativo e óculos) - facilitador completo

e130+2 produtos e tecnologias para a educação - facilitador moderado

e250.1 som (processo de habituação/ruido) atenção aos recreios - barreira ligeira

e325+2 apoio e relacionamentos pares - facilitador moderado

e330+3 apoio e relacionamentos de pessoas em posição de autoridade (docentes) - facilitador elevado

e410+3 atitudes individuais dos membros da família próxima - facilitador elevado

e450+3 atitudes individuais de profissionais de saúde - facilitador elevado

e580+3 serviços relacionados com a saúde - facilitador elevado

e595+4 serviços relacionados com o sistema político - facilitador completo

4. RESPOSTAS EDUCATIVAS / APOIO EDUCATIVO A APLICAR

(c.f. Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos)

4.1 Integração numa unidade especializada com currículo adaptado (UNECA)

Ocupacional

Sócio-Educativa

Transição para a Vida Ativa

Educação de Surdos

Educação de crianças e jovens com distúrbios comportamentais do espectro do autismo

4.2 Programas Específicos do REE

Ocupacional

Sócio-Educativo

Despiste e Orientação Vocacional

Pré-Profissionalização

4.3 Adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação (indicar quais os materiais)

Para problemas
visuais:

Para problemas
auditivos:

Para problemas
motores:

Outro.
Qual?

Dispositivos de compensação:

Auxiliares óticos

Auxiliares
auditivos:

Equipamento informático

Cadeira de
rodas:

Pró
teses: Dentária

Outro.
Qual?

4.4 Adaptação da classe ou turma

Redução de turma

Outro.
Qual?

4.5 Apoio sócio-educativo específico

Apoio individualizado prestado por docente do núcleo de educação especial

Apoio educativo - Indicar
áreas/disciplinas:

Apoio familiar (bolsa ocupacional). Este apoio só será efetivado após aprovação da candidatura à bolsa ocupacional, por parte do Diretor Regional competente em matéria de emprego.

Outros Apoios:

Língua Gestual

Hidroterapia

Hipoterapia

Fisioterapia

Terapia da Fala

Desporto Adaptado

Terapia Ocupacional

Psicoterapia

Arte terapia (musicoterapia; dramoterapia, ...)

Identifique qual ou
quais:

Apoio Psicológico

Apoio Social

Outras, identifique qual ou
quais:

Natação

Obs.: A concretização do apoio ao nível das terapias é da responsabilidade dos pais

4.6 Currículo específico individual

Sim
(currículo)

(anexar

Não

5. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS / APOIO EDUCATIVO

Tipo de Apoios	Identificação o dos Intervenientes	Funções Desempenhadas (Indicar função de cada profissional) * ver currículo do aluno em anexo	Horá rio
----------------	--	--	-------------

		Apoio Direto	Consultador ia Aconselham ento	
Apoio em grande grupo	docente titular de turma	Integração com os pares Área da socialização		Total de 3h45m
Apoio Individualizado/pequeno grupo	docente do NEE	Áreas do seu currículo		Total de 9h00m
Apoio Individualizado	docente do Apoio Educativo	Áreas do seu currículo		Total de 4h30m
Apoio Individualizado	Docente de Educação Física- motora	Apoio ao nível da área motora/psicomotora		Total de 3h00m
Apoio psicopedagógico	psicóloga		Consultador ia Aconselham ento	-
Apoio familiar	Mãe do aluno	Acompanhame nto do aluno em todas as atividades, executando as tarefas de higiene pessoal, alimentação e outras de apoio complementar de que o seu educando necessite. Apoiar outras		23h4 5m

		crianças portadoras de deficiência integradas na UNECA Ocupacional, executando tarefas que se mostrem necessárias ao bem-estar e integração das mesmas.		
Fisioterapia	Cecília (Centro Physis)			3 vezes por semana (2ª/4ª/6ª)
Terapia da Fala	A nomear (Centro Physis)			
Hipoterapia	Mónica (Quinta da Terça)			1 vez por semana (3ªF.)
Natação	Marques (Complexo Desportivo das Laranjeiras)			2 vez por semana (3ªF. /5ªF.)

6. IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI

6.1 Sistema de Avaliação

Aquando da avaliação sumativa interna na escola, no final de cada período lectivo, o coordenador do Projecto Educativo Individual entregará ao Encarregado de Educação um documento de avaliação, dando conta da aplicação do respectivo Projecto Educativo.

No final de cada ano lectivo, em reunião efectuada para o efeito, com a participação do professor titular de turma, do psicólogo e do docente da educação especial, será elaborado um relatório circunstanciado com uma avaliação descritiva permitindo verificar a evolução do aluno (a partir das competências adquiridas): deverão ser utilizados os indicadores da checklist ao nível da actividade e participação e uma Escala de Desenvolvimento. Este mesmo relatório deverá conter as alterações consideradas necessárias ao seu Projecto Educativo Individual.

6.2 Indicadores a Utilizar na Avaliação

Deverão ser utilizados os indicadores da checklist ao nível da actividade e participação e os itens de uma escala de desenvolvimento, bem como os objectivos previstos no seu programa.

6.3 Instrumentos de Avaliação

Checklist da CIF Crianças e Jovens

Escala de Desenvolvimento

Checklist dos objetivos do currículo específico do aluno

6.4 Momentos de Avaliação

Aquando da avaliação sumativa interna na escola, no final de cada período lectivo e no final de cada ano lectivo

7. ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO PEI

Docente Titular / Diretor de Turma	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____
Docente da Educação Especial	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____
Psicólogo	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____
Outros intervenientes:		
_____	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____
_____	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____
_____	<div><div>/</div><div>/</div></div>	SS: _____

8. COORDENAÇÃO DO PEI

Nome: _____	Cargo: _____
Assinatura: _____	<div><div>/</div><div>/</div></div>

9. ANUÊNCIA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Concordo com o PEI	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

PEI Não concordo com o ☐

o: Proponh

a: Assinatur

/ /

10. APROVADO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO

a: Assinatur

/ /

11. HOMOLOGADO PELO CONSELHO EXECUTIVO

a: Assinatur

/ /

ANEXO C

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO
DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano	<input type="text"/>
Escola	<input type="text" value="EBI"/>

1. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Identificação do Aluno

N	<input type="text" value="Jorge"/>		
Data de	<input type="text" value="22/11/97"/>	Idade	<input type="text" value="13"/>
M	<input type="text" value="Rua"/>	Telefone	<input type="text" value="91"/>
Nome do	<input type="text"/>	Idad	<input type="text" value="35"/>
Nome da	<input type="text"/>	Ida	<input type="text" value="33"/>
Encarregado de	<input type="text" value="Mãe"/>	Ida	<input type="text" value="33"/>
	Grau de	<input type="text" value="Mãe"/>	
Mo	<input type="text" value="Rua dos"/>	Tel	<input type="text"/>
rada		efone	<input type="text"/>
Outras informações pertinentes			
<input type="text"/>			

--

Situação Escolar do Aluno

Estabelecimento de	<input type="text" value="EB1/JI"/>		
Situação Escolar:			
Pré-	Nº de anos de frequência	<u>3</u>	
1º CEB	Ano :	Nível	=
2º CEB	Ano _____	Turma	___
Outra modalidade de ensino:		<u>Educação Especial</u>	
Professor Titular /Diretor de		_____	
Data de início de aplicação do PEI em vigor		<input type="text"/>	

2. CARACTERIZAÇÃO DO REE

Respostas educativas aplicadas

(c.f. Regulamento da Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos)

Integração numa unidade especializada com currículo adaptado (UNECA)
<input type="checkbox"/> Ocupacional
<input type="checkbox"/> Sócio-Educativa

Transição para a Vida Ativa

Educação de Surdos

Educação de crianças e jovens com distúrbios comportamentais do espectro do autismo

Programas Específicos do REE

Ocupacional

Sócio-Educativo

Despiste e Orientação Vocacional

Pré-Profissionalização

Plano Individual de Transição (Anexar sempre que exista)

Adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação (indicar quais os materiais)

Para problemas visuais: _____

Para problemas _____

Para problemas motores: Talas

Outro. Qual? _____

Dispositivos de compensação:

Auxiliares óticos: _____

Auxiliares auditivos: _____

Equipamento _____

Cadeira de rodas: _____

Próteses: Dentária

Outro. Qual?

Adaptação da classe ou turma

Redução de turma

Outro.

Apoio sócio-educativo específico

Apoio individualizado prestado por docente do núcleo de educação especial

Apoio educativo – Indicar

Expressão e Educação Físico-

Apoio familiar (bolsa ocupacional)

Outros Apoios:

Língua Gestual

Hidroterapia

Hipoterapia

Fisioterapia

Terapia da Fala

Desporto Adaptado

Terapia Ocupacional

Psicoterapia

Arteterapia (musicoterapia; dramoterapia, ...) Identifique qual ou quais:

Apoio Psicológico

Apoio Social

Outros, identifique qual ou quais: Natação / Consulta de Reabilitação e Educação Especial

Currículo específico individual (anexar



3. SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DO REGIME EDUCATIVO ESPECIAL (c.f. previsto no nº 4, do art.º 23º, do DLR nº 15/2006/A, de 7 de Abril)

No decorrer deste ano letivo, em contexto escolar, o aluno beneficiou do apoio individualizado/pequeno grupo por parte da docente Ana Repas (9 horas/semana) e do docente Pedro Canas (3 horas/semana), apoio individualizado por parte do docente Mário (3 horas/semana), apoio em grande grupo por parte da docente titular Elisabete (1h30m/semana) e sessões com a terapeuta da fala Cátia (1h30m/semana). O apoio prestado pelos vários intervenientes teve lugar na sala snoezelen (sala de estimulação sensorial), nas salas de apoio, na sala de aulas e no gabinete atribuído à terapeuta.

Ainda, como foi atribuída uma bolsa ocupacional à encarregada de educação, a mesma acompanhou o aluno na maioria das sessões de apoio.

Em relação aos resultados obtidos ao nível das várias áreas trabalhadas do seu currículo, pode-se concluir o seguinte:

Desenvolvimento motor

O Jorge tem vindo a melhorar todas as suas capacidades de coordenação, tendo superado todas as tarefas que lhe são exigidas, ao seu ritmo e com o devido empenho. O aluno tem cumprido os objetivos e melhorado diariamente as competências trabalhadas, ao nível das capacidades coordenativas, da sua força inferior e essencialmente do seu equilíbrio.

Consegue segurar um lápis/ pincel e fazer riscos no papel, mas se não tiver o apoio do adulto ainda não os usa para os fins apropriados. Brinca com barro ou plasticina, alcança e agarra um objeto pequeno e coloca-o num recipiente. Por vezes, faz movimento de pulso para atirar bolas. Baixa-se, com apoio, para apanhar um objeto.

Desenvolvimento das Funções Perceptivo-Sensoriais

O aluno frequenta uma sala de apoio especializado com o enfoque no desenvolvimento das funções perceptivas e na estimulação sensorial. O Jorge de acordo com os objetivos do seu currículo reconhece imagens de objetos familiares, associando os objetos com as suas imagens (Ex: coluna de água, bola gigante, piano, banana, laranja, etc.).

No que respeita ao desenvolvimento tátil o aluno brinca com materiais de textura macia (digitinta, tintas, etc.). Reconhece objetos familiares pelo tato e pela manipulação, mostrando para que servem (ex.: rádio) e expressa prazer quando toca nestes objetos (ex.: instrumentos musicais).

Desenvolvimento das Capacidades de Autonomia/Actividades de Vida Diária

São tidos em conta os cuidados básicos de higiene, saúde e alimentação do Jorge. O aluno participa minimamente no ato de vestir ou despir.

O aluno já está familiarizado com todas as áreas por onde se desloca durante o dia, concretizando com sucesso algumas das rotinas diárias, abre/fecha portas, liga/desliga a luz, arruma a cadeira quando se levanta, arruma o material utilizado na aula. O Jorge começa a mostrar ter um maior controle da bexiga, ficando sem se molhar por períodos cada vez mais longos durante o dia, dando a entender ao adulto que tem necessidade de ir à casa de banho.

Desenvolvimento das Funções Cognitivas, Comunicativas e Linguísticas

O Jorge expressa o seu contentamento/agrado ou descontentamento/desagrado através de expressões faciais e de alguns sons, faz gorgolejos e produz entoações variadas. Ao nível da comunicação recetiva consegue prestar atenção a objetos, pessoas ou acontecimentos apontados pelo adulto, embora ainda por curtos períodos de tempo. É utilizada a música como "mediadora" em situações de grande dificuldade de comunicação facilitando o contacto. Consegue manifestar através de vocalizações específicas e alguns gestos ao adulto se quer que continue a atividade (ex.: cantar) ou para chamar a atenção, mostrando-se por vezes impaciente quando não lhe é dado o que quer.

Localiza no espaço um objeto distante, conhece/identifica os diferentes espaços da sala Snoezelen, fazendo a associação fotografia - espaço (ex.: olhando para a fotografia da piscina, olha na direção da piscina, passando-se o mesmo com as outras áreas), sabe ligar e desligar ou onde se liga a coluna, rádio e piano.

O aluno utiliza vários objetos de um modo que indica conhecer a sua função (ex.: rádio, instrumentos musicais, copo). Reconhece diferentes objetos numa fotografia, nomeadamente alguns animais e frutos, fazendo por vezes a ligação objeto real/foto. Mostra preferência por atividades que envolvam música, demonstrando uma boa coordenação de movimentos rítmicos, acompanhando ritmadamente canções com palmas ou instrumentos musicais.

Compreende ordens ou pedidos de 2 ou 3 palavras que expressam uma relação simples nome-verbo (ex.: "dá a bola"). Identifica partes do corpo (ex.: aponta os olhos, boca, nariz).

Desenvolvimento Social

Está a ser promovida a integração e a inclusão do Jorge na comunidade educativa, desenvolvendo a consciência de si como um ser social-com-os-outros; bem como a interação dos seus pares, a dos adultos da escola, consigo, baseada na reciprocidade afetivamente comunicativa. O Jorge mostra muito agrado nestes contactos com a sua turma ou com outras turmas. Responde às tentativas de interação de outras crianças, mostrando muito agrado nos contactos existentes com a sua turma ou com outras turmas.

4. PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO PARA O ANO LETIVO SUBSEQUENTE

(assinalar com X a situação mais indicada para o(a) aluno(a))

Fim de escolaridade obrigatória. Encaminhamento:

Integração em Instituição de Carácter Ocupacional

Integração no Mercado de Trabalho

Outro (indicar qual): _____

Manter as Respostas Educativas do Regime Educativo Especial

Alterar as Respostas Educativas do Regime Educativo Especial

Incluir no Regime Educativo Comum. Indicar modalidade de Ensino: _____

Outra (indicar _____

4.1 Regime Educativo Especial

Integração numa unidade especializada com currículo adaptado (UNECA)

Ocupacional

Sócio-Educativa

Transição para a Vida Ativa

Educação de Surdos

Educação de crianças e jovens com distúrbios comportamentais do espectro do autis

Programas Específicos do REE

Ocupacional

Sócio-Educativo

Despiste e Orientação Vocacional

Pré-Profissionalização

Plano Individual de Transição (anexar o PIT sempre que exista)

**Adaptações materiais e de equipamentos especiais de compensação
(indicar quais os materiais)**

Para problemas visuais: _____

Para problemas _____

Para problemas motores: Talas

Outro. Qual? _____

Dispositivos de compensação:

Auxiliares óticos: _____

Auxiliares auditivos: _____

Equipamento _____

Cadeira de rodas: _____

Próteses: Dentária

Outro. Qual? _____

Adaptação da classe ou turma

Redução de turma

Outro. _____

Apoio sócio - educativo específico

Apoio individualizado prestado por docente do núcleo de educação especial

Apoio educativo - Indicar Expressão e Educação Físico -

Apoio familiar (bolsa ocupacional)

Outros Apoios:

Língua Gestual

Hidroterapia

Hipoterapia

Fisioterapia

<p>Terapia da Fala</p> <p>Desporto Adaptado</p> <p>Terapia Ocupacional</p> <p>Psicoterapia</p> <p>Arteterapia (musicoterapia; dramoterapia, ...), identifique qual ou quais:</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid #ccc; margin: 10px 0;"/>	<p>Apoio Psicológico</p> <p>Apoio social</p> <p>Outros, identifique qual ou quais: Natação</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid #ccc; margin: 10px 0;"/>
---	---

Currículo específico individual (anexar	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

5. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS / APOIO EDUCATIVO

Tipo de Apoio	Identificação dos Intervenientes	Funções Desempenhadas (Indicar função de cada profissional)		Horário
		Apoio Direto	Consultadoria	
Apoio em grande grupo	Docente titular de turma/Director de Turma	Integração com os pares Área da socialização		2 vezes por semana (total de 1h30m)
Apoio em grande grupo	Docente de Expressão e Educação Físico-motora	Integração com os pares Área da socialização		1 vez por semana (total de 45m)
Apoio em grande grupo	Docente de Expressão e	Integração com os pares		1 vez por semana

	Educação Visual	Área da socialização		(total de 45m)
Apoio em grande grupo	Docente de Expressão e Educação Musical	Integração com os pares Área da socialização		1 vez por semana (total de 45m)
Apoio Individualizado/pequeno grupo	Docentes do NEE	Áreas do seu currículo		Diário (total de 9h45m/semana)
Apoio Individualizado	Docente de Expressão e Educação Físico-motora	Apoio ao nível da área motora/psicomotora		2 vezes por semana (total de 1h30m)
Apoio familiar	Mãe do aluno	Acompanhamento do aluno em todas as atividades, executando as tarefas de higiene pessoal, alimentação e outras de apoio complementar de que o seu educando necessite. Apoio direto nas AVD Apoiar outras crianças portadoras de deficiência integradas na UNECA Ocupacional,		Diário
Terapia da Fala	Terapeuta da Fala	Área da Comunicação		2 vezes por semana
Fisioterapia	(Centro Physis)			3 vezes por semana
Hipoterapia	Centro de Equitação de S. Miguel			1 vez por semana

Natação	João Marques (Complexo Desportivo das			2 vez por semana
---------	--	--	--	------------------

6. OBSERVAÇÕES: (Registrar as informações pertinentes de modo a contribuir para uma melhor organização do próximo ano letivo, do ponto de vista educativo).

No decorrer do próximo ano letivo, é pertinente aumentar o tempo de integração do aluno na turma, potenciando o trabalho desenvolvido na área da socialização, pelo que para além do docente titular, os docentes das expressões deverão planificar no sentido de promoverem o trabalho nessa área.

Também, as sessões de apoio num determinado espaço não deverão ultrapassar os 45 minutos, no sentido do trabalho ser o mais produtivo possível.

Ainda, deverá ser estipulado no seu horário um tempo para as Actividades de Vida de Diária, o qual poderá contar com o apoio direto da encarregada de educação, no caso de lhe ser novamente atribuída a bolsa ocupacional.

Por fim, na eventualidade de não ser atribuída uma bolsa ocupacional à Encarregada de Educação, o aluno deverá ter o acompanhamento de uma auxiliar de ação educativa.

7. ASSINATURA DOS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO

Docente Titular/ Diretor de	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____
Docente da Educação Especial	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____
Docente da Educação Especial	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____
Psicólogo	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____
Outros Intervenientes:		
_____ Terapeuta da Fala	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____
_____ Docente de Educação	<input type="text" value="/"/>	Ass: _____

8. APROVADO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO

Assinatura _____

/ /

9. O ENCARGADO DE EDUCAÇÃO

Concordo com o encaminhamento proposto

Não concordo com o encaminhamento proposto

Proponho:

Assinat _____

/ /

Nota: Este documento substitui a Ata da Reunião com o Encarregado de Educação (nº 5, do art.º 23º, do DLR nº 15/2006/A, de 7 de Abril)

ANEXO D

Informação Final de Intervenção

Terapia da Fala

Neste ano letivo, o aluno manteve as sessões bissemanais iniciadas no ano letivo transato, as quais decorreram até Maio de 2011 na sala da terapia da fala. Após esta data e, porque o Jaime necessitou reduzir as deslocações distantes, bem como subidas e descidas de escadas devido ao **desgaste ósseo dos seus membros inferiores**, as sessões passaram a realizar-se na sala Snoezelen. Nesta nova sala, verificou-se que o rendimento conseguido até então, reduziu, uma vez que o ambiente é diferente e as rotinas igualmente.

Dos objetivos dos vários trabalhos durante este ano letivo vai realçar-se as suas maiores evoluções durante este ano.

O Jaime apresentou uma evolução bastante significativa ao nível da autonomia, na sala da intervenção de Terapia da Fala, bem como melhoria da compreensão a partir da comunicação com símbolos. De facto, grande parte das sessões foi trabalhada com vista ao desenvolvimento da associação de símbolos pictográficos e de imagens fotográficas às atividades que eram trabalhadas nas sessões, para que o Jaime atribuísse significado às respetivas imagens simbólicas de objetos reais. Paralelamente, foi trabalhado a rotina de ir buscar os objetos no local onde estavam guardados (localiza objetos no sítio onde são habitualmente guardados), verificando-se que a tendência em ir para a porta, sempre que o Jaime se levantava, foi sendo substituída pela ida aos locais onde estavam guardados os materiais selecionados através dos símbolos. Após obter qualquer objeto que ia buscar, o Jaime ia automaticamente sentar-se, contrariamente, ao que fazia antes que consistia em segurar o objeto sem saber para onde dirigir-se. A maioria das atividades visava promover o desenvolvimento linguístico, ao nível da compreensão verbal e gestual, cumprindo ordens simples envolvendo “dá”, “põe” (compreende ordens ou pedidos de 2 ou 3 palavras que expressam uma relação simples nome - verbo) e questões simples “onde está” que envolvem o apontar objetos, pessoas e imagens em livros (aponta para objetos distantes, mostra-se interessado em

gravuras). No que concerne ao apontar imagens em livros, o aluno já é capaz de apontar uma imagem, após o adulto lhe perguntar onde está, desde que, previamente o adulto lhe tenha modelado o apontar (*Reconhece que "o quê" e "onde" indicam uma pergunta e responde adequadamente*).

Em inúmeras situações, o Jaime encontrava-se agitado, querendo bater as mãos uma na outra, no próprio corpo e nas mãos do seu interlocutor. Por vezes, recorreu-se à música como estratégia para promover as competências comunicativas e linguísticas, uma vez que frequentemente era capaz de realizar mais facilmente as tarefas sugerindo-lhe a recompensa de ouvir uma determinada música. Noutras situações, promovia-se a compreensão de estruturas formais, com chamadas de atenção com entoação e expressões faciais que denotam zanga. O Jaime já reconhece estas alterações na comunicação do seu interlocutor e, por vezes, tapa a cara e/ou tenta tocar na cara do adulto, sempre que se encontra nestas situações. No que respeita à comunicação expressiva, é capaz de recorrer a alguns gestos para pedir atividades que lhe dão prazer (música), usando gestos aproveitados de movimentos estereotipados que realiza; recorre a gestos que demonstram antecipação de tarefas, tais como "apontar para a boca sempre que se vira uma página de um livro" e que indica a necessidade de ler por parte do adulto (*pede ou identifica objetos, usando gestos que demonstram o modo como os usa*). Aponta ou pega nas imagens de animais para pedir uma música correspondente ao animal e também pega na imagem de rádio, e dá ao adulto para solicitar a audição de música. (*Aponta para a imagem de uma pessoa ou objeto, com intencionalidade, de modo a exprimir a sua vontade*). Ainda no decorrer deste ano, foram trabalhados aspetos relacionados com comportamentos desadequados e involuntários de chamadas de atenção (ex.: chamada atenção do adulto que interage com ele enquanto este dá atenção a outra pessoa, através do puxar pelo braço e bater em alguma parte do corpo). Paralelamente, foi também promovida a sua forma de lidar com situações stressantes como lidar com o choro de outra pessoa, o susto, uma vez que a forma de solicitar que esta pessoa cesse estes comportamentos de choro, gritos é puxando os cabelos, beliscando a cara. Ao contrário destes comportamentos estimularam-se outros como, realizar toques leves na cara ou braço do seu interlocutor, dar um abraço, aproximar a face de modo a que faça o movimento de dar beijinhos. Estes comportamentos ainda não se encontram consistentes, no entanto, verifica-se que o aluno já tolera bastante mais estas situações de stress.

ANEXO E

Artigos 3º e 4º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Artigo 2.º

Definição

A formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

Artigo 3.º

Áreas de formação especializada

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, são consideradas as seguintes áreas de formação especializada:

- a) Educação especial, visando qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais;

- n) Comunicação educacional e gestão da informação, visando qualificar para o exercício de cargos na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos.

2 — Por portaria do Ministro da Educação podem ser definidas outras áreas de formação especializada, tomando em consideração as necessidades de desenvolvimento do sistema educativo e das escolas.

Artigo 4.º

Cursos de formação especializada

1 — Por curso de formação especializada entende-se aquele que, cumulativamente, satisfaça as seguintes condições:

- a) Qualifique para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas;
- b) Seja ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou cujo âmbito de formação se situe em domínio relacionado com o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- c) Conduza à obtenção de um dos graus ou diplomas a que se refere o artigo 5.º

2 — Os cursos a que se refere o presente diploma só podem ser considerados como cursos de formação especializada para aqueles que à data da admissão sejam educadores de infância, professores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

ANEXO F

Artigo 6º do Decreto-Lei 95/97, de 23 de abril

N.º 95 — 23-4-1997

DIÁRIO DA REPÚBLICA — SÉRIE-A

Aplicar zoom

1833

Artigo 5.º

Titulação

1 — A formação especializada é titulada por:

- a) Um diploma de estudos superiores especializados;
- b) O grau de licenciado;
- c) Um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura conferido ao abrigo da parte final do n.º 2 do artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A formação especializada pode ainda ser titulada por:

- a) Um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado, atribuído ao abrigo do n.º 1 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de Outubro;
- b) O grau de mestre;
- c) O grau de doutor.

Artigo 6.º

Organização curricular

1 — Os cursos de formação especializada devem ter uma duração não inferior a 250 horas efectivas de formação e incluir:

- a) Uma componente de formação geral em ciências da educação que não ultrapasse 20% do total da carga horária;
- b) Uma componente de formação específica numa das áreas de especialização referidas no artigo 3.º não inferior a 60% do total da carga horária;
- c) Uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto na área de especialização.

2 — A acreditação dos cursos de formação especializada é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Artigo 9.º

Corpo docente

1 — Só podem ser acreditados como formação especializada os cursos em que a formação em pelo menos 70% da carga horária seja efectivamente ministrada por mestres ou doutores.

2 — Em situações devidamente fundamentadas, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pode autorizar que até 30% da carga horária a que se refere o número anterior seja ministrada por docentes que, não sendo titulares do grau de mestre ou de doutor, disponham de reconhecida competência no domínio da formação a ministrar.

Artigo 10.º

Regulação

O Ministro da Educação, ouvido o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e em articulação com as instituições formadoras, promoverá a regulação da oferta e da procura de formação especializada, tendo em conta as necessidades do sistema educativo e das escolas.

Artigo 11.º

Disposição transitória

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pode acreditar como cursos de formação especializada cursos já realizados ou em funcionamento que se enquadrem numa das áreas de formação especializada enunciadas no artigo 3.º e que satisfaçam uma das seguintes condições:

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário de Observação e Análise das Competências Comunicativas do Aluno

Observação e análise das competências comunicativas

Nome da
criança/aluno: _____
Idade: _____ Anos: _____ F: _____ M: _____
Responsável pelo
preenchimento: _____

Como é que a criança/aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?
(através de vocalizações, gestos, imagens, etc...)

Quais as formas de comunicação que a criança/aluno prefere para receber informação?

O que é que a criança/aluno comunica de forma espontânea? Em que circunstâncias?

Como é que a criança/aluno chama a atenção sobre si? Em que circunstâncias?

Como é que a criança/aluno faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?

Como é que a criança/aluno indica que não quer algo? Em que circunstâncias?

Como é que a criança/aluno comunica as suas preferências/escolhas? Em que circunstâncias?

Como é que a criança/aluno interage com os colegas? Em que circunstâncias?

Como é que os adultos comunicam com a criança/aluno?

APÊNDICE B

Materiais para Utilização da CAA









Eu quero



computador





